



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GILDÁSIO MACEDO DE OLIVEIRA

**INTERDEPENDÊNCIA ORÇAMENTO PÚBLICO E GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA
TERCEIRIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**VITÓRIA/ES
2021**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

GILDÁSIO MACEDO DE OLIVEIRA

**INTERDEPENDÊNCIA ORÇAMENTO PÚBLICO E GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA
TERCEIRIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa *Educação Especial e Processos Inclusivos*, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e
Inovação do Espírito (Fapes)**

FAPES

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48i Oliveira, Gildásio Macedo de, 1983-
Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência : uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado / Gildásio Macedo de Oliveira. - 2021.
240 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Financiamento da Educação. 2. Educação Especial. 3. Privatização na Educação. 4. Ensino - terceirização. I. Sobrinho, Reginaldo Célio. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

GILDÁSIO MACEDO DE OLIVEIRA

INTERDEPENDÊNCIA ORÇAMENTO PÚBLICO E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 14 de maio de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Gilda Cardoso de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Nalú Farenzena
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Professor Doutor Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 17/05/2021 às 15:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/191414?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GILDA CARDOSO DE ARAUJO - SIAPE 1476462
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 19/05/2021 às 16:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/193224?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679 Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE Em 19/05/2021 às 18:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/193434?tipoArquivo=O>

Dedico esta tese de doutorado:

Aos meus pais, Lecyr Macedo de Oliveira e Genilso Cruz de Oliveira (*in memoriam*) que, apesar das limitadas condições financeiras e do pouco nível de ensino que possuíam, não mediram esforços para que eu tivesse acesso à educação.

Aos meus irmãos mais velhos: Fábio, Carlos e Fernando, que devido às circunstâncias da vida não tiveram as mesmas oportunidades. No entanto, nunca deixaram de apoiar seu irmão caçula.

À minha esposa Leoneida Ladeira e ao meu filho Pedro Gil, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória.

Aos que acreditam na escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, como um ato político. Este trabalho é fruto da resistência de vocês!

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por permitir colocar meu potencial a prova. Pela fé compreendi que a perseverança era a particularidade necessária para prosseguir pelo caminho escolhido e que, apesar das dificuldades e dos desafios, a desistência não poderia sequer ser encarada como uma opção.

Agradeço ao meu estimado amigo e orientador Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho pelo cuidado e atenção na condução deste processo formativo. Obrigado pela sua humanidade e dedicação ao serviço público. Não apenas eu, mas o Estado brasileiro agradece.

Obrigado aos membros da banca, Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus; Profa. Dra. Nalú Farenzena; Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araujo; prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, pela leitura e contribuições. Saibam que a gentileza e o conhecimento de vocês encantam. Sem dúvidas vocês foram, são e continuarão sendo fontes de inspirações para mim e para muitos outros.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito (Fapes) pela concessão de apoio financeiro. A bolsa foi imprescindível para dar o suporte necessário para a realização da pesquisa.

Obrigado aos membros do grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais" e da Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial – Rede Fineesp. O convívio com vocês foi fundamental para o amadurecimento de várias questões que contribuíram diretamente para a elaboração dessa tese.

Agradeço a Joyce Leal Fraga (graduanda de pedagogia-UFES) pela colaboração nas entrevistas.

Também agradeço aos integrantes da Turma 15 – Doutorado; aos docentes e funcionários do PPGE. Foi uma experiência fantástica conhecer, estar e aprender com vocês. Desejo que não nos falem oportunidades de novos encontros.

Por fim, agradeço à minha amada esposa Leoneida Ladeira pela sua dedicação, paciência, privações e pelas incontáveis revisões. Obrigado, obrigado e obrigado!

Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “*nós*” (ELIAS, 1994, p. 39).

RESUMO

A presente tese 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. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa descritiva de natureza predominantemente qualitativa com uso de análise documental e utilização de entrevistas. Como fonte de dados utilizou-se como eixo norteador o orçamento público estadual. Os dados abertos foram extraídos do portal da transparência do estado do Espírito Santo. Em paralelo foram consultados o Plano Plurianual (PPA 2016-2019); Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO); Leis Orçamentárias Anuais (LOA); Relatórios sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado de 2016 a 2019; Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) de 2016 a 2019; relatório das audiências públicas para construção do PPA; Manuais Técnicos Orçamentários (MTO) do estado do Espírito Santo e da União; Diário Oficial do Espírito Santo (DIOES); sites institucionais e legislações que amparam a Educação Especial. Além disso, utilizou-se os microdados do censo escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para acesso aos indicadores de matrícula. Para complementar o universo informacional, focamos nos dados de duas instituições especializadas filantrópicas de grande porte, Apae de Vitória e a Apae da Serra. Analisou-se suas propostas pedagógicas; o conteúdo dos relatórios dos serviços prestados no período de setembro de 2018 a setembro de 2019; e, os dados das entrevistas presenciais feitas com as mães dos estudantes da rede estadual de ensino que utilizaram o AEE privado dessas instituições. Os dados foram analisados pelas lentes da sociologia figuracional de Norbert Elias (1897-1990). Dessa perspectiva teórico-metodológica depreende-se a compreensão de que não existe um *eu* desprovido de *nós*, e que a sociedade é um processo social e dinâmico de dependências e interdependências. Para melhor compreensão do jogo social que anuncia a inclusão escolar, buscou-se as redes de interdependência pelas marcas deixadas no orçamento público. Para uma análise crítica do financiamento da política de terceirização do AEE foram utilizados os indicadores orçamentários de direção, magnitude e abrangência do gasto social. Observou-se que a terceirização do AEE evoca interesses individuais como subterfúgio ao desafio do compartilhamento da experiência humana, tendo o interesse de constituir-se como um serviço paralelo (“essencial”) à Educação escolarizada, gerando possibilidades para que o setor filantrópico privado sem fins lucrativos dispute *pari passu* os recursos públicos educacionais, subordinando a esfera pública aos interesses privados filantrópicos assistenciais, contribuindo de maneira direta para a precarização do ensino nas escolas públicas. Trata-se, portanto, de um engenhoso mecanismo de estímulo à filantropia, de duvidosa legalidade, que “manobra” a filtragem da 2ª matrícula do Fundeb; visando a sustentabilidade financeira das instituições, que não querem a instabilidade da subvenção pública. Por fim, o argumento de direito de escolha do local do AEE, é acampado devido a uma grande parcela do público-alvo da educação especial ser direcionada às instituições especializadas privadas, que ganharam e ganham relevância devido ao consentimento do estado do Espírito Santo que deixou de investir diretamente na esfera pública.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Educação Especial. Privatização na Educação. Ensino - terceirização.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the interdependence of the public budget and the guarantee of the right to education for children and adolescents with disabilities, in outsourcing the AEE, in the 2016-2019 budget cycle. To do so, a descriptive research of a predominantly qualitative nature is carried out with the use of document analysis and interviews. As a data source, the state public budget was used as a guiding principle. The open data were extracted from the transparency portal of the state of Espírito Santo. In parallel, the Pluriannual Plan (PPA 2016-2019) was consulted; Budget Guidelines Laws (LDO); Annual Budget Laws (LOA); Reports on the Programmatic Execution of the State Budget from 2016 to 2019; Summary Reports on Budget Execution (RREO) from 2016 to 2019; Report of public hearings for the construction of the PPA; Technical Budget Manuals (MTO) of the state of Espírito Santo and the Union; Official Gazette of Espírito Santo (DIOES); institutional websites and legislation that support Special Education. In addition, the microdata from the Basic Education school census of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) was used to access enrollment indicators. To complement the informational universe, we focused on data from two large specialized philanthropic institutions, Apae de Vitória and Apae da Serra. Their pedagogical proposals were analyzed; the content of reports on services provided from September 2018 to September 2019; and, the data from the face-to-face interviews conducted with the mothers of students from the state school system who used the private AEE of these institutions. The data were analyzed through the lens of Norbert Elias' figurational sociology (1897-1990). From this theoretical-methodological perspective, it is understood that there is no "I" without us, and that society is a social and dynamic process of dependencies and interdependencies. For a better understanding of the social game that announces school inclusion, networks of interdependence by the marks left in the public budget are sought. For a critical analysis of the financing of the AEE's outsourcing policy, budget indicators of direction, magnitude and scope of social spending were used. It is observed that the outsourcing of AEE evokes individual interests as a subterfuge to the challenge of sharing human experience, having the interest of constituting itself as a parallel ("essential") service to schooled education, generating possibilities for the private philanthropic sector without non-profit purposes dispute *pari passu* public educational resources, subordinating the public sphere to private philanthropic assistance interests, contributing directly to the precariousness of teaching in public schools. It is, therefore, an ingenious mechanism to promote philanthropy, of dubious legality, which "maneuvers" the filtering of Fundeb's 2nd registration; it aims at the financial sustainability of the institutions, which do not want the instability of the public subsidy. Finally, the AEE's right to choose local argument is camped out because a large portion of the special education students is directed to specialized private institutions, which gain relevance due to the consent of the state of Espírito Santo, which ceases to invest directly in public sphere.

Keywords: School Funding. Special education. Privatization in education. Teaching - Contracting out

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IPCA médio de 2019, utilizado como multiplicador para a atualização dos valores dos respectivos anos.....	56
Tabela 2 - Detalhamento das despesas registradas nas ações orçamentárias da subfunção 367	82
Tabela 3 - Valores pagos as instituições favorecidas pela terceirização do AEE.	99
Tabela 4 - Despesa executada por microrregião de planejamento e o número de instituições favorecidas.....	100
Tabela 5 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	102
Tabela 6 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	104
Tabela 7 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	105
Tabela 8 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período	108
Tabela 9 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	109
Tabela 10 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	110
Tabela 11 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período	113
Tabela 12 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino.....	114
Tabela 13 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	115
Tabela 14 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	117
Tabela 15 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	118
Tabela 16 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	118
Tabela 17 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	121
Tabela 18 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	122
Tabela 19 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	123
Tabela 20 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	125
Tabela 21 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	126

Tabela 22 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	127
Tabela 23 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	129
Tabela 24 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	130
Tabela 25 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	131
Tabela 26 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	133
Tabela 27 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	134
Tabela 28 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	135
Tabela 29 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	137
Tabela 30 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	138
Tabela 31 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	139
Tabela 32 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período.....	141
Tabela 33 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino	142
Tabela 34 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias.....	142
Tabela 35 - Síntese dos dados por microrregião: esfera administrativa estadual e municipais	146
Tabela 36 - Cobertura do AEE microrregiões; deficiência intelectual, múltipla ou autismo; esfera administrativa estadual e municipal.....	148
Tabela 37 – Balanços patrimoniais de 2018 – Apae Vitória e Apae Serra.	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Terceirização do AEE – ação 8668 – valores orçados e executados	86
Gráfico 2 - Evolução das despesas das ações da subfunção educação especial em percentual	87
Gráfico 3 - Magnitude dos gastos da subfunção educação especial (367).....	89
Gráfico 4 - Visão geral da cobertura do AEE na rede estadual de ensino.	91
Gráfico 5 - Magnitude dos gastos da subfunção educação especial (367).....	93
Gráfico 6 - Evolução das matrículas da Educação Especial no estado do Espírito Santo. ...	145
Gráfico 7 - Evolução da despesa – 2016 a 2019.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de filtragem de matrículas de AEE do Fundeb – “convênio” único com a esfera estadual.....	69
Figura 2 - Mapa da microrregião Metropolitana	101
Figura 3 - Microrregião Central Serrana.....	107
Figura 4 - Microrregião Sudoeste Serrana	112
Figura 5 - Microrregião Litoral Sul	116
Figura 6 - Microrregião Central Sul	120
Figura 7 - Microrregião Caparaó	124
Figura 8 - Microrregião Rio Doce	128
Figura 9 - Microrregião Centro Oeste.....	132
Figura 10 - Microrregião Nordeste	136
Figura 11 - Microrregião Noroeste	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obrigações dos envolvidos – estado x Municípios; estado x Instituições Especializadas.....	73
Quadro 2 - Ações orçamentárias da subfunção 367 – Educação Especial 2016-2019.....	78
Quadro 3 - Apae Vitória: Número de Matrículas de AEE e de escolas provenientes em 2018 e 2019.....	160
Quadro 4 - Apae Serra: Número de Matrículas de AEE e de escolas provenientes em 2018 e 2019.....	161
Quadro 5 - Parcerias com Administração Pública – Apae Vitória e Apae Serra.....	170
Quadro 6 - Excertos retirados das propostas pedagógicas.....	176
Quadro 7 - Síntese dos dados da Apae Serra e da Apae Vitória	179
Quadro 8 - Perfil das entrevistadas.....	191
Quadro 9 - Perfil dos estudantes da rede estadual de ensino com matrícula de AEE nas Apaes	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
- ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- Ales - Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo
- Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE-ES - Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
- CGU - Controladoria-Geral da União
- CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil
- DIOES - Diário Oficial do Estado do Espírito Santo
- DUH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- Fapes - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito
- Feapaes-ES - Federação das APAES do Espírito Santo
- FEAS - Fundo Estadual de Assistência Social
- Fenapaes - Federação Nacional das Apaes
- FES - Fundo Estadual de Saúde
- FMAS - Fundo Municipal de Assistência Social
- FMAS - Fundo Municipal de Assistência Social
- FMSV - Fundo Municipal de Saúde de Vitória
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBM - *International Business Machines*

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves
IMA - Índices Médios Anuais
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice de Preços ao Consumidor Amplo
LBI - Lei Brasileira de Inclusão.
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA - Lei Orçamentária Anual
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
MOG - Ministério de Orçamento e Gestão
MPES - Ministério Público do Espírito Santo
MROSC - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MTO - Manual Técnico de Orçamento
ONU - Organização das Nações Unidas
OSC - Organizações da Sociedade Civil
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEDDE - Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA - Plano Plurianual
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGEFE - Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar
RE - Recurso Extraordinário
RREO - Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária
Sedu - Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo
Semas - Secretaria Municipal de Assistência Social
Semus - Secretaria Municipal de Saúde
Sejer - Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos
SEP - Secretaria de Economia e Planejamento.
Sesa - Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo
Setades - Secretaria de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social
SIARHES - Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Espírito Santo

SIGEFES - Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo.

STF - Supremo Tribunal Federal.

SOF - Secretaria de Orçamento Federal

SOF - Secretaria de Orçamento Federal

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SRE - Superintendência Regional de Educação

STN - Secretaria do Tesouro Nacional

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEA - Transtorno do Espectro Autista

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

VF/a - Valor fixo/ano

VPC/a - Valor variável *per capita* ano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
2 SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO/NO CAMINHO VIVIDO/CONSTRUÍDO	45
2.1 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	45
2.2 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA.....	49
2.3 NATUREZA DA PESQUISA, FONTES DE DADOS E PROCEDIMENTOS.....	54
2.4 BASES LEGAIS E DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO DO AEE PRIVADO	59
2.4.1 Convênio de cooperação técnica com os Municípios e o Fundeb	63
3 TERCEIRIZAÇÃO DO AEE NO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
3.1 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM ORÇAMENTÁRIA	75
3.2 DIREÇÃO DO GASTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	81
3.3 MAGNITUDE DO GASTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	92
3.4 ABRANGÊNCIA REGIONALIZADA da TERCEIRIZAÇÃO DO AEE.....	94
3.4.1 Despesas com a terceirização do AEE por microrregião de planejamento: abrangência regionalizada.....	97
3.4.1 Microrregião Metropolitana	101
3.4.2 Microrregião Central Serrana	107
3.4.3 Microrregião Sudoeste Serrana	112
3.4.4 Microrregião Litoral Sul.....	116
3.4.5 Microrregião Central Sul.....	120
3.4.6 Microrregião Caparaó	124
3.4.7 Microrregião Rio Doce	128
3.4.8 Microrregião Centro Oeste	132
3.4.9 Microrregião Nordeste	136
3.4.10 Microrregião Noroeste	140
3.5 Síntese das implicações da terceirização do AEE.....	143
4 APROXIMANDO AS LENTES	150
4.1 FENAPAES no STF - ADI 5357.....	151
4.2 ABRINDO OS DADOS e observando mais de perto.....	155
4.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA E RELATÓRIOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS.....	163
4.3.1 Legislações e referenciais das Propostas Pedagógicas da Apae Vitória e Apae Serra.....	163
4.3.2 Atividades desenvolvidas no AEE privado filantrópico	182
4.4 O AEE PRIVADO, NA PERSPECTIVA DaS RESPONSÁVEIS.....	189

4.4.1 Interesses, tensões e conflitos:	193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES	235

INTRODUÇÃO

Trata-se de tese de doutorado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. O objetivo geral foi analisar a interdependência orçamento público e a garantia do direito à Educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ciclo orçamentário 2016-2019.

A pesquisa se organizou em torno da terceirização do AEE no estado do Espírito Santo. O estudo sistematizado desse tema em questão, emergiu e sustentou-se em um estudo mais amplo desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", intitulado *Política Orçamentária e Trabalho Docente na Educação Especial em Realidades Brasileiras e Mexicanas*, coordenado pelos professores: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e Dr. Edson Pantaleão Alves. Essa pesquisa maior foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As reflexões suscitadas derivaram-se também de uma construção coletiva organizada pela Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial – Rede Fineesp; que tem como objetivo desenvolver estudos nacionais, regionais e locais sobre financiamento público da modalidade de ensino educação especial e parcerias público-privadas. Basicamente os professores e alunos que compõem a rede são vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Antes de adentrarmos ao tema, vale destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 incorporou o direito à Educação na Ordem Social, de forma a contribuir para o alcance do objetivo fundamental da república, que consiste em envidar esforços para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos ou qualquer tipo de discriminação (BULOS, 2015). Por meio dessas balizas, o Estado brasileiro assumiu o dever de garantir o direito à Educação a todos e todas, compartilhando essa atribuição com as famílias, conclamando assim, a colaboração de toda a sociedade, desde a formulação à avaliação das políticas públicas educacionais (BRASIL, 1988).

Trilhando esse caminho, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, sob a premissa de garantir o direito a todos os

estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A partir dessa política, o país saiu de 696 mil e atingiu, em 2019, a marca de 1,3 milhão de matrículas de alunos do público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum, principalmente, por causa do investimento na escola pública e o desestímulo à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. O intuito bem delineado dessa política é o de combater distinções normativas entre estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008). O Estado brasileiro, não obstante, não restringiu completamente o financiamento às escolas especializadas filantrópicas, mas optou por induzir a abrirem Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), no sentido de se constituírem como uma opção para a ampliação da oferta do AEE, aos estudantes do público-alvo da Educação Especial, matriculados nas redes públicas de ensino (BRASIL, MEC, 2010). Isto é, a depender da demanda das redes, do interesse público e de se enquadrarem nas condições do artigo 213 da CRFB de 1988.

Todavia, é imperioso também esclarecer que a apesar da Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazer a possibilidade de, em caráter extraordinário, coexistirem escolas especiais, públicas ou privadas; esse ato normativo não pode ser lido de maneira isolada. Exige-se por parte dos intérpretes das normas e pelos seus destinatários, contextualizá-lo no conjunto mais atualizado das disposições legais recentes, em especial com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que passou a fazer parte da CRFB/1988, no ano de 2009.

Assim, essa exceção trazida pela Resolução n.º 2 do CNE/2001, só pode ser aventada após passar por depurações. Podemos destacar que, além da Convenção que faz parte do bloco de constitucionalidade, a Resolução n.º 2 do CNE/2001 deve ser lida a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e da Resolução mais contemporânea do próprio CNE, a de n.º 4 de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Essa última, principalmente, precípua a implementação do sistema educacional inclusivo, colocando a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (art. 3º) e, sobretudo, a questão do financiamento do AEE para a esfera pública (art. 8º) (BRASIL, CNE, 2009). Ou seja, no Brasil, tudo que se afasta dessa premissa entra inevitavelmente em rota de colisão com a Constituição Federal.

Seguindo esse caminho, em 2007 o governo do estado do Espírito Santo, a fim de consolidar e fortalecer a política de educação inclusiva na rede estadual de Ensino, criou a Subgerência de Educação Especial na estrutura organizacional da Secretaria de estado da Educação (Sedu). A partir de então, gradativamente as escolas especiais se reorganizaram como CAEE's (ESPÍRITO SANTO, SEDU, 2011). Como resultado desse percurso, conforme mostram os dados educacionais, atualmente não há registro de matrículas em escolas especiais exclusivas no território espírito-santense¹, pois todas aderiram ao modelo de CAEE.

A CRFB de 1988 disciplina que a Educação é competência de atuação comum dos entes federados (artigo 23) e delinea suas responsabilidades conforme as etapas de ensino (artigo 211). Assim, foi estabelecido como campo de atuação prioritária comum para os estados, Distrito Federal e Municípios, a etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1988). Acompanhando esse direcionamento, a lei 9.394 de 1996 (LDBEN), no artigo 10, inciso II, colocou que é obrigação dos estados

[...] definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996).

Com efeito, no estado do Espírito Santo, no ano de 2019, nessa etapa de atuação prioritária comum, o ensino regular na esfera pública registrou o total de 244.225 matrículas do 1º ao 5º ano (12% rede estadual e 88% redes municipais). Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, a atuação da rede estadual de ensino foi mais significativa. Do total de 194.515 matrículas, 39% eram da rede estadual e 61% das redes municipais. Dentro desse universo, houve o registro de aproximadamente 12 mil matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais (19% rede estadual e 81% redes municipais) e um pouco mais de 9 mil nos anos finais do Ensino Fundamental (38% rede estadual e 62% redes municipais). Cabe registrar ainda, que no ensino médio, responsabilidade de atuação prioritária do estado, o número de estudantes do público-alvo da Educação Especial diminuiu significativamente, atingindo pouco mais de 3 mil matrículas (BRASIL, INEP, 2020b).

¹ Além do Espírito Santo, os estados brasileiros do Acre, Rio Grande do Norte e Roraima não possuem matrículas em classes especiais exclusivas (escolas especiais).

Sem perder de vista esse fluxo de matrículas, recordamos que no ano de 2014, ocorreu uma “inovação”² no relacionamento entre o estado do Espírito Santo e a filantropia, no tocante à Educação Especial. A Sedu após estudar o cenário financeiro junto com os gestores da Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo (Sesa); da Secretaria de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social (Setades); e com os representantes das federações das instituições especializadas filantrópicas (VIEIRA, 2018), optou por contratar os serviços de AEE com o objetivo de formar, via credenciamento, um banco de dados de instituições especializadas aptas a ofertar o AEE. O objetivo era o de expandir a oferta em articulação com diferentes redes. Para tanto, o estado pautou como justificativa a intencionalidade de proporcionar às pessoas com deficiências oportunidades diversificadas (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014).

Cabe lembrar que, antes de 2014, o estado do Espírito Santo proporcionava assistência financeira e cedia profissionais do magistério (professores e excepcionalmente pedagogos) para atuar nos CAEEs das instituições filantrópicas privadas, via celebração de convênios cuja regulação ocorria por portarias anuais. É importante notar que até o ano de 2010, a Sedu considerava para a contabilização dos repasses financeiros e da quantidade de profissionais que poderiam ser cedidos, não apenas os estudantes da rede estadual matriculados no AEE das instituições filantrópicas, mas também os de outras redes e das pessoas que sequer possuíam vínculo escolar. Referente a esta última, o Governo estadual estabeleceu que, a partir de 2010, não seriam mais contabilizadas, pois não possuíam matrículas na rede regular ensino. Com isso, reduziu-se o valor repassado e o número de profissionais cedidos (VIEIRA, 2018).

A situação era complexa, uma vez que, a partir da criação dos Caees [sic], em 2010, só poderiam ser registrados no Censo Escolar os alunos que estivessem matriculados no ensino comum. Então, a Sedu financiava não só o atendimento dos 3.837 alunos (dado do Censo Escolar/2011) com matrícula na escola comum, como também daqueles que a instituição atendia, entretanto sem vínculo com a rede regular de ensino (VIEIRA, 2018, p. 158).

O ano de 2013 foi marcado por longos e calorosos debates entre às federações das instituições especializadas e a Sedu. Em conjunto, tentavam frente ao Governo do estado, pensar

² Essa alteração foi objeto de minha dissertação de mestrado, intitulada de *Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)*. Usamos o termo *inovação* entre aspas, pois apesar do instituto dos contratos administrativos ser muito utilizado em outras áreas, não encontramos, no Brasil, experiência parecida de contratação de AEE. Cabe destacar, que existe a Proposta de Lei (PL) 7.916/2014, de autoria do Senador Romário (na época deputado federal) que tomou a experiência do Espírito Santo como justificativa para ampliar esse tipo de arranjo para todo o Brasil. O PL encontra-se arquivado. Vide tramitação: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/622038>.

alternativas para amenizar a situação, pois as federações argumentavam que não mais conseguiriam abranger o universo de pessoas que gostariam e reiteradamente se utilizavam do argumento *ad terrorem* de que muitas instituições poderiam até mesmo fechar. Ou seja, o mesmo argumento utilizado na tramitação do atual Plano Nacional de Educação, que gerou uma redação consensuada para meta quatro. Sobrinho, Pantaleão, Sá (2016, p. 519), descreveram esse episódio:

De fato, no processo de tramitação do Projeto de Lei n.º 8.035/2010 no Congresso Nacional, uma forte mobilização liderada pelas instituições não governamentais e de cunho privado, que prestam serviços aos estudantes com deficiência, produziu uma redação alternativa àquela em vias de aprovação. Diante das correlações de forças, tensões e negociações, a tramitação do projeto culminou no que foi denominado, à época, de redação consensuada para a meta quatro.

No cenário estadual a mobilização foi intensa ganhando destaque em importantes veículos de comunicação. Por exemplo, no jornal *A Tribuna*, do dia 13 de julho de 2011, foi estampada a seguinte manchete: “Apae ameaça fechar as portas no Estado”³. A matéria, de página inteira, trouxe as argumentações do presidente da Federação das Apaes do Espírito Santo (FeapaesES):

“Na íntegra, o PNE estabelece que as verbas destinadas a essas instituições filantrópicas sejam congeladas em 2012 e extintas em 2016. Isso porque 100% das crianças com necessidades especiais devem estudar nas escolas básicas e as verbas repassadas para elas.” Bernardina acrescenta que hoje o Estado tem 42 Apaes que atendem cerca de 7 mil famílias, serviço que não é disponibilizado pelas escolas de ensino público. **“A Apae não atende apenas a criança, mas também oferece apoio para a família. Ninguém está preparado para receber um parente com deficiência. A família recebe apoio psicológico, e a criança recebe acompanhamento pedagógico, clínico e social”, disse. Ele informou que a Feapes-ES não é contra a inclusão dos deficientes na rede pública, mas que seja repensado o projeto, respeitando as restrições das crianças** (TRANCOSO, 2011, p. 13, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que a dinâmica dos debates em torno da aprovação da contratação do AEE, ofertado pelas instituições especializadas, não se estabeleceria de outro modo. A título de exemplo, cabe lembrar do “aviso” dado pelas Federações das Apaes e das Pestalozzis, ao Governo do estado, durante a sessão pública na Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo (ALES), no dia 17/10/2013, quando aconteceu o lançamento da Frente Parlamentar em Defesa das Pessoas com Deficiência⁴. Elas alertaram que colocariam mais de 10 mil pessoas

³ Vide: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20160616_aj02106_educacao_alfabetizacao.pdf

⁴ Não houve registro taquigráfico da sessão no dia 17/10/2013, mas o Jornal Panorama da Ales, divulgou reportagem sobre a sessão, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VErWQ4iCo5I>.

nas ruas e em diversos pontos do estado para manifestações, fechando rodovias e avenidas, caso não fossem contratadas pelo Governo do Estado. Não por acaso, alguns meses depois, no dia 20 de janeiro de 2014, foi lançado o edital de contratação (OLIVEIRA, 2016).

Nesse viés, sob pressão e de maneira consentida, o Governo do estado do Espírito Santo modificou a forma de financiamento das instituições especializadas privadas filantrópicas, substituindo o formato de convênios, pelos contratos administrativos, nos moldes da Lei 8.666 de 21 de junho de 1993. Desde então, o apoio financeiro estatal tem ocorrido por meio da compra dos serviços de AEE pelo regime de execução indireta, sob forma de empreitada por preço único, conforme artigo 10, inciso II, alínea “b” da referida lei.

No cumprimento desse processo, o Governo do estado do Espírito Santo utiliza-se do chamamento público⁵, via edital de credenciamento, tendo como meta identificar as instituições especializadas, com CAEE regularizado, aptas a executar o serviço de AEE como “parceiras” (contratadas) do estado. O contrato estabelecido, entre outras coisas, exige a obrigatoriedade da matrícula de escolarização no ensino regular. Nesse arranjo, paga-se um **valor per capita mensal** pelos serviços de AEE ofertados pelas instituições especializadas aos alunos da rede estadual de ensino ou das redes municipais. Do início da vigência dos contratos, em 2014, até agosto de 2019, o valor foi de R\$ 325,77; em setembro de 2019 passou para R\$ 351,63; e, com o novo edital de 2020, foi pactuado o preço de R\$ 396,85 por aluno por mês.

Na dissertação de mestrado, apresentada em 2016, pontuamos que com esse novo arranjo os alunos do público-alvo da Educação Especial saíam perdendo, pois, o debate que se impunha, tendia a questionar a legitimidade de gozarem de garantias de acesso e oportunidades de escolarização nas escolas de ensino comum, sem problematizar, no entanto, o escoamento dos recursos públicos para a iniciativa privada filantrópica (OLIVEIRA, 2016).

Cumpramos esclarecermos que com a promulgação da lei 13.019/2014⁶ - que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), em regime de mútua cooperação, também conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – os convênios que eram aplicados aos ajustes do

⁵ O credenciamento é um caso de inexigibilidade de licitação, por causa da inviabilidade de competição. Isso ocorre porque a Administração Pública assume que contratará todos que se interessarem em prestar serviço, desde que satisfaçam os requisitos estabelecidos. Aplica-se as regras do artigo 57 da lei 8.666/93, ou seja, tem que ter condições vantajosas para a administração e ser limitado a sessenta meses. Ao término desse prazo precisa ser repactuado e avaliado a necessidade de manutenção (BRASIL, 1993).

⁶ A lei 13.019/2014, após sucessivas prorrogações de sua *vacatio legis*, entrou em vigência no dia 23 de janeiro de 2016 para a União, Distrito Federal e Estados e em 01 de janeiro de 2017 para os Municípios brasileiros.

Poder Público com as OSCs, tornaram-se restritos à relação entre o governo federal, estados e Municípios. Salvo a exceção, constitucional⁷, dada a área da Saúde (LOPES; SANTOS; BROCHARDT, 2016).

Conceitualmente,

[...] convênio é o instrumento que disciplina o repasse e o recebimento de recursos públicos e que tenha como partícipes órgãos e entidades da Administração Pública, Direta e Indireta, de qualquer esfera do governo *ou entidades privadas sem fins lucrativos**, visando à execução de programa, projeto/atividade, plano de trabalho ou a realização de evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação, sem objetivo de lucro e cuja verba repassada permaneça com a natureza de dinheiro público. (*) *A partir da entrada em vigor da Lei Federal nº 13.019/2014, as transferências voluntárias realizadas com entidades privadas sem fins lucrativos passaram a ser formalizadas por meio de outros tipos de instrumentos (Termo de Fomento e Termo de Colaboração), de forma que o instrumento convênio passou a ser exclusivamente para formalizar transferências celebradas com entes públicos* (ESPÍRITO SANTO, SEGER, 2017, p. 15, grifo do autor).

Em apertada síntese, após o MROSC os ajustamentos entre qualquer um dos órgãos e entidades da administração pública federal, distrital, estadual ou municipal e as OSCs⁸, para o alcance de objetivos institucionais comuns, passaram a ser regidos por institutos próprios disciplinados na lei, a saber: termo de colaboração (iniciativa do poder público) ou termo de fomento (iniciativa da OSC) – caso envolva repasses financeiros; e termo de cooperação (quando não há transferência de recursos financeiros). O MROSC, no artigo 84, trouxe que adoção de qualquer um de seus institutos afasta a aplicação da Lei 8.666/1993 (BRASIL, 2014).

Conforme, Lopes, Santos e Brochardt (2016, p. 11), com a nova lei em vigor, “[...] as parcerias com o poder público estão agora amparadas em regras claras e válidas em todo o País, com foco no controle de resultados das parcerias”. O marco regulatório além de acrescentar importantes instrumentos de transparência ativa⁹, passou a valorizar as especificidades das organizações, principalmente, no tocante a suas relações de trabalho, que são diferentes do funcionamento da administração pública, inclusive, permitindo a remuneração dos dirigentes (LOPES, SANTOS, BROCHARDT, 2011).

⁷ Art. 199. A assistência à saúde é livre à iniciativa privada. § 1º - As instituições privadas poderão participar de forma complementar do sistema único de saúde, segundo diretrizes deste, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos (BRASIL, 1988).

⁸ No Brasil, há cerca de 820 mil OSCs com Cadastros Nacionais de Empresas Jurídicas (CNPJs) ativo (LOPEZ, 2018).

⁹ Incentivo ao poder público, por iniciativa própria, tornar mais transparente informações sobre os ajustes com as OSCs.

Infelizmente, conforme salientam Araujo, Freguete e Nascimento (2019, p. 82), na área educacional, ainda, “[...] não existem estudos que tenham se dedicado a tratar do MROSC em sua articulação com a educação e com as políticas educacionais”. Essa constatação ganha mais relevância para área da Educação Especial, ao considerarmos que inusitadamente, em 2019, a Subgerência de Educação Especial foi extinta/transformada em Assessoria de Educação Especial, passando a ser localizada na estrutura organizacional básica da Sedu como um setor ligado diretamente ao secretário estadual de educação. E, não por um acaso uma das principais competências delegadas a essa nova assessoria foi a de “[...] promover a articulação com instituições educativas e assistenciais visando à otimização de recursos disponíveis ao atendimento especial” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Com o advento do MROSC, parece-nos, que o delineamento normativo jurídico para os ajustes com empresas privadas ficou mais bem definido. Aplicar-se-á a Lei 8.666/93 quando na promoção de políticas públicas o poder público (contratante) precisar de bens, contratação de empresas para prestações de serviços ou para realização de obras. Nesses casos, o interesse das empresas privadas é imediatista, isto é, na contrapartida a receber (interesse pelo pagamento efetuado com recursos públicos), ficando claro que os objetivos das partes são distintos.

Por outro lado, utilizar-se-á dos institutos trazidos pelo MROSC, quando a administração pública e organizações da sociedade civil tiverem objetivos comuns. Nessas situações, busca-se a mútua cooperação para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, podendo ocorrer, ou não, transferências de recursos públicos para as OSCs (BRASIL, 2014). Por esse ângulo, quando os interesses são comuns os envolvidos são partícipes e não partes, pois há desde a gênese da relação jurídica o compromisso com o êxito nos resultados predominando, portanto, o interesse público (DI PIETRO, 2015).

Por conseguinte, na terceirização do AEE, temos que a parte contratante (o estado do Espírito Santo) quer a entrega do serviço de AEE com a finalidade, em tese, de ser mais uma ação para implementação do almejado sistema educacional inclusivo; e a parte contratada (cada uma das instituições privadas filantrópicas) deseja como fruto da relação a contraprestação (vantagem pecuniária) sendo algo de interesse próprio (ser mais uma de suas fontes financeiras). Decorrente a isso, não existe, portanto, a obrigatoriedade de permanência do vínculo e as partes se unem pelo interesse resultante da relação e não pelo resultado predominante do interesse da administração pública, pois as vontades não se adicionam (DI PIETRO, 2015).

Esse fato fica mais perceptível quando consideramos que na plena vigência do MROSC, que ocorreu a partir de 23 de janeiro de 2016, para todos os estados brasileiros, o Governo do Espírito Santo e as instituições especializadas privadas filantrópicas ainda mantiveram o regime de contratos administrativos¹⁰. Isso nos mostra, a nosso ver, que o estado e as instituições especializadas assentaram entendimento **de que apesar da aparente simbiose, os objetivos do poder público e da filantropia, em se tratando da Educação Especial, são divergentes**. Portanto, paradoxalmente, a base legal que sustenta a relação jurídica da terceirização do AEE é a Lei 8.666/93; a Lei estadual 9.090 de 23 de dezembro de 2008, que institui normas para licitações na Administração Pública Estadual; e a Portaria Conjunta SEGER/PGE/SECONT n.º 049-R de 24 de agosto de 2010.

Destaca-se que a proposta de articulação entre o estado do Espírito Santo e a filantropia (terceirização do AEE), se fundamenta na ideia de proporcionar aos familiares e aos estudantes matriculados nas classes comuns das redes públicas de ensino, estadual ou municipais, opções para que exerçam o “direito de escolha” do local mais adequado para suprir as necessidades educacionais complementares dos estudantes, haja vista, não é demais lembrar, que a matrícula de escolarização é obrigatória. No entanto, no pano de fundo desse enredo encontra-se o interesse mútuo de garantir a sustentabilidade financeira do setor filantrópico, que encontrou na terceirização do AEE o caminho para garantir a constância de repasses dos recursos públicos para as instituições especializadas.

O principal resultado da alteração na forma do repasse financeiro foi a garantia de reserva orçamentária, que proporciona o escoamento de consideráveis recursos públicos, vinculados à Educação, para a filantropia. Flagrantemente, esse ajuste do Estado com a filantropia, contrasta com a LDBEN, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que taxativamente coloca que é dever do Poder Público adotar como alternativa principal a ampliação do atendimento aos alunos do público-alvo da Educação Especial na própria rede pública regular de ensino. Com efeito, uma nuvem nebulosa paira sobre esse alinhamento de desígnios indicando que existe uma linha muito tênue que separa a legalidade da ilegalidade, quando se pavimenta a terceirização do AEE, nos moldes que ocorre no estado do Espírito Santo.

Esse atual formato de repasse de recursos públicos foi descrito pela revista¹¹ da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), nos seguintes termos:

¹⁰ Vide Edital de Credenciamento n.º 1/2020.

¹¹ A *Revista Mensagem da Apaes* está em circulação desde o ano de 1963, sua intenção é a de compartilhar as experiências de várias Apaes no Brasil.

As APAEs passam a ser vistas, nessa relação, como prestadoras de serviços educacionais especializados, **saindo da ótica e da instabilidade da subvenção pública, assumindo responsabilidade direta pela geração desses recursos (a partir da qualidade de seus serviços, da capacidade organizacional e da articulação com os agentes públicos)**. Essa é considerada a maior conquista. Uma mudança que altera a forma como a instituição se vê e como ela é vista a partir da comunidade e do próprio poder público (FENAPAES, 2014, p. 50, grifos nossos).

A festejada estabilidade financeira (leia-se facilidade na captação de recursos públicos educacionais, com reserva orçamentária definida), a nosso ver, faz parte do estratagema que visa o esgarçamento normativo por meio da confusão proposital da regra com a sua exceção. Ou seja, independentemente de as escolas públicas estaduais carecerem de maiores investimentos para cumprirem a responsabilidade sobre a aprendizagem de todos (as), como nossa legislação apregoa¹², o estado do Espírito Santo oficialmente inclui a filantropia no orçamento da Educação Especial, na forma de compra de seus serviços de AEE.

Para Di Pietro (2015) a terceirização ocorre quando a Administração Pública se utiliza da iniciativa privada para que esta execute suas atividades (*contracting out*).

[...] os *contracting out* (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**); **é nesta última fórmula que entra o instituto da terceirização; atualmente fala-se em consensualização para designar a tendência de buscar as fórmulas contratuais em substituição ou em acréscimo à atuação unilateral e autoexecutória da Administração Pública** (DI PIETRO, 2015, p. 06).

Conforme Peroni (2008), o estado ao repassar para iniciativa privada a execução das políticas públicas ou mesmo tomar o parâmetro privado, como “padrão de eficiência e efetividade”, traz profundas consequências, entre as quais destaca o empobrecimento da gestão democrática da educação. Assertivamente a autora problematiza:

[...] se a sociedade civil é executora de políticas pública, como fica aquele papel que seria de controle social, de transparência, de participação por meio de conselhos, de ajudar a definir as políticas públicas, de ter controle sobre o gasto público, enfim, todos aqueles movimentos de democratização, neste momento histórico? Há, assim, uma reconfiguração dessa relação Estado/sociedade civil e um esvaziamento do conteúdo da democracia [...] (PERONI, 2008, p. 114).

¹² Artigo 208, III da CRFB de 1998; Parágrafo único do artigo 60 da lei 9.394/96; Artigo 27 da lei 13.146/2015.

Nesse sentido, entendemos a compra de serviço do AEE como uma forma explícita de terceirização, tanto em razão da substituição de mão de obra – o que afronta a premissa do concurso público – quanto no sentido de que o Estado deixa de impulsionar um sistema educacional inclusivo, em troca de um produto pronto, mas alheio ao cotidiano escolar.

Oliveira (2016) e Vieira (2018) consideram que a terceirização do AEE acabou prejudicando o investimento nas escolas públicas estaduais. Nessa direção, Almeida, Melo e França (2019) asseveram que a privatização do AEE no Espírito Santo, faz parte de uma lógica gerencialista que administra as demandas pelo menor custo, não se atentando para a precariedade dos serviços públicos. Esse movimento se revela, portanto, como mais um fator das contradições da Política de Educação Especial no Brasil. Borowsky (2016, p. 170, grifo nosso), parece-nos bastante apropriada em suas ponderações quando enfatiza que o:

[...] Estado garante ampliação do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas de forma precarizada, pois esta escola não muda estruturalmente para receber tais alunos. É oferecido um serviço de **atendimento educacional especializado** com poucas horas e **de caráter instrumental, que pode ser ofertado pelo setor privado**. Ocorreu a ampliação da Educação Especial pública e ao mesmo tempo a ampliação da privada (filantrópica – instituições como APAE) conveniada com o setor público.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) percebem que nesse cenário polarizado, de um lado ficam as instituições especializadas privadas filantrópicas, que tem parcerias históricas com diversos níveis de governo, e do outro, as famílias, pesquisadores, agentes políticos que questionam o modo de atuação daquelas. Assim, para essas autoras,

[...] a política de Educação Especial tem se organizado em torno de **polaridades**, evidenciadas na movimentação de grupos de pressão. A **primeira** delas diz respeito ao **lugar da educação** das pessoas com deficiência. De um lado: o entendimento de que as pessoas com deficiência devam ser escolarizadas **no conjunto da sociedade**, em escolas comuns (MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011); de outro, há a defesa de que a especificidade da condição do indivíduo requer um atendimento especializado em **classes exclusivas e instituições especializadas** públicas ou privadas (BARBOSA, 2011).

A polêmica do lugar comporta e omite a **segunda polaridade: o uso dos recursos públicos** (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA 2019, p. 7-8, grifo nosso).

Nesse sentido, a busca pela definição do *como* e do *onde* os recursos públicos educacionais são direcionados, pode ajudar a distinguir as concepções que se alinham em combater os mecanismos da desigualdade e de exploração constitutivos das sociedades recentes, daquelas

que aceitam o modelo social imposto, pautado exclusivamente, nos aspectos econômicos produtivos que tendem a desconsiderar o convívio plural como um fator social importante. Com efeito, Garcia (2017) compreende que a Educação Especial deve perseguir uma formação humana abrangente que proporcione ao indivíduo, condições de criticar e até mesmo transformar sua realidade social, tendo como alicerce, os processos de escolarização com apropriação do conhecimento escolar. Nessa perspectiva mais emancipadora, a Educação Especial como modalidade de ensino, não pode ser reduzida a um pontual atendimento de poucas horas semanais, dito “especializado”. Com efeito, esse temerário reducionismo, vem sendo apontado por diversos autores como um equívoco, pois contribui para o afastamento do poder público do enfrentamento da complexidade e do desafio de garantir uma mudança estrutural na escola e na concepção sobre a sua função social de maneira que possa atender a todos (BAPTISTA, 2011; BUENO, 2016; GARCIA, 2017; MENDES, 2019).

Cabe destacar que:

[...] quem realmente está preocupado com uma educação de qualidade para todos e, portanto, com as capacidades de cada pessoa, entende a reviravolta que a inclusão exige e não tenta propor ações pedagógicas superficiais, paliativas e equivocadas em relação ao que é incluir (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 124).

Efetivamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, perseguindo os preceitos constitucionais, ao mirar nos mecanismos geradores de desigualdade (barreiras sociais) e ao aderir o modelo social da deficiência¹³ estabeleceu que todas as redes de ensino devem proporcionar o máximo de recursos para que o acesso ao ensino regular seja garantido de forma que a participação e a aprendizagem sejam contínuos para o alcance aos mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um (BRASIL; MEC, 2008, p. 14). Desde então, as redes de ensino brasileiras passaram a buscar uma postura estritamente educacional para a escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Especial. Esse avanço contribuiu para um aumento considerável de matrículas desses estudantes nas escolas regulares¹⁴. Todavia, a forma como se estabeleceu o financiamento da modalidade da Educação Especial, atravessado pela relação público-privado e marcada pelos embates sobre o lugar “ideal” para educabilidade das pessoas com deficiência e a destinação dos recursos públicos,

¹³ Toda barreira que impede ou anula o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais.

¹⁴ No ano de 2019 em todo Brasil foram mais de 1,3 milhão matrículas e no Espírito Santo cerca de 29 mil (dessas 28 mil são da esfera pública). Para análise da evolução recomenda-se a leitura do resumo técnico censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL; INEP, 2020a).

deu ensejo as diferentes interpretações sobre o trabalho a ser realizado pelo AEE nas salas de recursos e no ensino comum. Não por acaso, Vieira *et al.* (2019) avaliam que no Espírito Santo existem várias espécies de improvisos (cuidadores como apoio pedagógico, estagiários assumindo função docente, suporte no turno de escolarização etc.), que empobrecem a proposta do AEE.

É preciso não deixar dúvidas de que a Educação Especial é parte integrante da educação regular e que visa fornecer o apoio pedagógico especializado de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos elegíveis como público-alvo da modalidade, para que as barreiras à aprendizagem na classe comum não sejam usadas como subterfúgio que naturalize o fracasso escolar em razão da deficiência (BRASIL, 2008).

Na nossa compreensão, um equívoco comum e grave consiste em considerar a sala de recurso¹⁵ como sinônimo de AEE. Esse visa a organização das atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, enquanto àquele é um espaço institucional que pode ser utilizado para atendimentos individuais ou em pequenos grupos, mas não servindo como formas de adaptação do ensino ou como reforço escolar (BAPTISTA, 2011). Entretanto, esse espaço institucional importante não deve servir como delimitador da amplitude esperada do AEE. Quando necessário, esse atendimento, fica atrelado indispensavelmente ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula comum e no conjunto com a diversidade de alunos – característica inerente da instituição Escola. Essa perspectiva, se alinha a de Masschelein e Simons (2014), quando colocam que é preciso *fazer escola* no sentido de *Skolé* (tempo livre; tempo da diferença):

A questão não é saber ou aprender quem eu sou, quem você é ou quem somos nós, a questão é cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que inter-essa. Trata-se do mundo comum e o que esse mundo tem a “dizer” a mim ou a nós, como ele me ou nos “interessa”. *Skolé* é o tempo de *estar sendo expostos juntos* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 166, grifos dos autores).

Nesse enredo, parece evidente que o AEE, independentemente da esfera administrativa que o execute, deve estar adstrito aos processos que ocorrem nas salas de aula comum; a organização de espaços transversais às turmas em projetos específicos; a assessoria aos docentes; ao contato

¹⁵ As salas de recurso podem ser implementadas por meio de doações de equipamentos via *Programa de Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais* (Programa federal instituído pelo MEC por meio da Portaria Ministerial nº 13 de 24 de abril de 2007); com recursos próprios ou por meio de colaboração entre os estados e Municípios, conforme induz a lei 9.394/96.

com familiares ou outros profissionais que trabalham com os alunos (BAPTISTA, 2011). Assim sendo, é preciso superar a dificuldade de articulação entre o processo de escolarização que ocorre nas classes comuns e os serviços complementares ofertados na sala de recursos multifuncionais, de modo que não sejam vistos como campos de atuação divorciados (MENDES, 2019). Nesse sentido, Lanuti e Mantoan (2018, p. 124), entendem que “[...] considerar a diferença não tem a ver com um ensino adaptado, especializado a partir da deficiência, mas com um planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem”. Por essa perspectiva, o AEE colocado a serviço da Educação escolarizada, “[...] visa ao desenvolvimento integral do aluno e à apropriação de conhecimentos, por meio de relações de ensino que configuram subjetividades e práticas específicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 254). Isto é, não interdita possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva pedagógica, voltada para a diversidade, quebra-se a divisão entre pedagogia normal e a especial (RODRIGUES, 2017).

Contrariamente, segundo Kassar e Rebelo (2013), a constituição da expressão “atendimento especializado” no Brasil surge na legislação na década de 1970 trazendo a perspectiva de “atendimento médico-psicossocial e educacional” – Portaria Interministerial n.º 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS). E, na década de 1980 foi que apareceu a expressão “atendimento **educacional** especializado” – Portaria do MEC n.º 69, de 28 de agosto de 1986. Para essas autoras, naquela época, “o atendimento educacional especializado” pretendia ser uma forma “[...] integrada a ações médico-psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º), como já disposto na Portaria 186/78 (BRASIL, 1978, art. 23, I) ” (KASSAR, REBELO, 2013, p. 28).

Se no período anterior se fala em “aulas especiais”, aqui o sentido é de “lugar do especial”, “local especial”. Não se especifica a formação docente exigida, mas prevê-se para atendimento uma equipe “interdisciplinar de atendimento educacional”. O atendimento realizado deveria caracterizar-se como complemento à escolarização comum (REBELO, 2016, p. 84).

Infelizmente essa perspectiva de atendimento perdura, e de certa forma, explica os improvisos encontrados no Espírito Santo (VIEIRA *et al.*, 2019) e podem ser exemplos de “confusões conceituais”, que ora se afastam da concepção clínica, ora a abraça. Esse cenário marcado por ambivalências, no nosso entender, pavimenta o caminho para terceirização do AEE no estado do Espírito Santo.

A CRFB de 1988 é incisiva ao estabelecer a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, colocando para o Estado a obrigação de garantir o **“atendimento educacional especializado”** às pessoas com deficiência, **“preferencialmente”** na rede regular de ensino; e acesso aos níveis mais elevados de ensino conforme a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). Todavia, esses dois termos vêm causando interpretações dúbias, sendo a principal delas a que considera uma mera opção do Poder Público e da iniciativa privada, disponibilizar o AEE na rede regular de ensino (SANTANA, 2018). Essa interpretação, nos parece marcada por um caráter reducionista que involucra a Educação Especial, que é a modalidade de ensino, no “pacote” do AEE. Didaticamente, Santana (2018) explica que

[...] a Constituição Federal não instituiu a educação especial como modalidade obrigatória para o educando com deficiência, ela somente conferiu o atendimento educacional especializado, isto é, **a garantia de ter, em todos os níveis de ensino, e dentro da classe comum, os recursos educativos necessários ao seu aprendizado e desenvolvimento como pessoa humana.** Além disso, o § 1º do art. 58, da LDB (BRASIL, 1996), prevê a utilização dos “serviços de apoio especializado” “quando necessário” na escola regular, ou seja, quando indispensáveis às necessidades específicas do aluno, o que evidencia mais ainda a sua natureza subsidiária (SANTANA, 2018, p. 62, grifo nosso).

Cabe complementar, ainda, que a partir da Emenda Constitucional (EC) 45 de 2004, a Constituição de 1988, passou a aceitar que as convenções e o tratados internacionais que versam sobre Direitos Humanos tenham a possibilidade de serem incorporados ao ordenamento pátrio, desde que atenda o mesmo quórum qualificado previsto para as emendas à Constituição. Nessa esteira, em 2009, o Brasil incorporou¹⁶ a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo na Constituição. Assim, reforçou-se o compromisso, já assumido, da busca da construção e implementação do sistema educacional inclusivo, de inclusão plena, **em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social** (BRASIL, 2009). Kassar e Rebelo (2013) assinalam que, mesmo anteriormente a esse importante dispositivo, as convenções internacionais¹⁷ as quais o Brasil já era signatário, como a de Jomtien (1990) e Salamanca¹⁸ (1994), não traziam em seus textos a expressão

¹⁶ Constituição Federal e os tratados internacionais sobre direitos humanos – aprovados com quórum exigido de emenda constitucional constituem o que os juristas denominam de *bloco de constitucionalidade* (texto constitucional expandido). Normas em sentido contrário podem e devem ser invalidadas, com fundamento em qualquer uma das normas contidas no bloco.

¹⁷ Tratados internacionais que versem sobre direitos humanos, mas que não tenham sido aprovados na forma do art. 5º, § 3º, da CF/88, tem força supralegal (abaixo da Constituição e acima das normas legais elencadas no artigo 59 II a VII).

¹⁸ Para uma análise desse tratados vide Mendes (2006).

“atendimento especializado”. Para as autoras a adesão a esses marcos internacionais já definia que “[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais [sic] devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do “sistema comum de educação” e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 29, destaque das autoras).

Rebello (2016) assevera que a visão restrita de desenvolvimento humano, que desconsidera a história e a cultura dos indivíduos, vem proporcionando o resgate de conceitos antigos da revogada Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que trazia, a “entrosagem” e “intercomplementariedade”, ao sugerir estudos integrados com outras instituições sociais como uma das soluções para o ensino no 1º e 2º grau (nomenclatura da época)¹⁹. Nesse período, a ideia da intercomplementariedade, aplicada à Educação Especial era o de *ajustamento social* e de *limite prévio de educabilidade*, atrelado as possibilidades “excepcionais”, sendo um reflexo, da própria forma de organização da sociedade (REBELO, 2016). A crença, portanto, era de que as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em suas necessidades educacionais em ambientes separados (MENDES, 2006).

Atualmente, “[...] mesmo que não assuma prontamente, o governo mantém viva a “intercomplementariedade” dos serviços especializados presentes na política de Educação Especial no regime militar” (REBELO, 2016, p. 164). Um indício pode ser visto quando o Estado tende a não concorrer com atendimentos especializados que o setor privado filantrópico oferece e com isso seguimos sem problematizar a escola, o contexto social e, sobretudo, os próprios saberes que, herdados do modelo mecanicista, atestam os limites de aprendizagem dos estudantes, e acabam reduzindo a Educação Especial a um formato único de atendimento.

Atrelado a isso, Di Pietro (2015) disciplina que as brechas normativas presentes em nossa legislação criam quase uma Administração Pública paralela àquela disciplinada em lei. Não por acaso, surgem “[...] inúmeras entidades paralelas à Administração Pública, como cooperativas, associações, fundações, com as quais são celebrados acordos, em geral sob forma de convênios, muitas vezes de duvidosa legalidade e moralidade” (DI PIETRO, 2015, p. 30).

¹⁹ Art. 3º *Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos* (BRASIL, 1971).

A exemplo dessa constatação, conforme pontua Araújo (2017, p. 10), o artigo 213 da CRFB de 1988, “[...] abriu brecha para utilização dos recursos públicos no setor privado, restringindo tal uso em entidades privadas sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, confessional e comunitário”. Nesse sentido, a legislação brasileira legitima que a Administração Pública faça ajustes com o setor privado para consecução de fins de interesses comuns, no intuito de ser um Estado mais eficiente, menos centralizado, menos hierarquizado, menos verticalizado e menos autoritário. No entanto, sem atropelos legais (DI PIETRO, 2015).

Atenta a essas questões, Adrião (2018) aponta que as parcerias com a iniciativa privada, podem esconder subordinações diretas e indiretas da Educação pública aos ditames e interesses de corporações ou organizações vinculadas à esfera privada. Para escapar dessa esparrela a autora sugere o uso do termo privatização sempre que haja subordinação da esfera pública aos interesses privados. Já para Di Pietro (2015, p. 07), privatização é um conceito ou um processo em aberto, que comporta uma multiplicidade de técnicas, “[...] que pode assumir diferentes formas, todas amoldando-se ao objetivo de reduzir o tamanho do Estado e fortalecer a iniciativa privada e os modos privados de gestão dos serviços públicos”. Ambos os sentidos, se atentam para a conformação à lógica gerencial que passa a orientar (subordinar) as políticas públicas e que acabam por afastar aos poucos os princípios pedagógicos e formativos das políticas educacionais (CÓSSIO, 2018). De acordo com Freitas (2018a) a emergência das Organizações Sociais como “parceiras” da administração pública não passa de privatização disfarçada e nesse sentido assevera que:

[...] é preciso dizer claramente que não há Organização Social boa (confessional ou não; lucrativa ou sem fins lucrativos) operando nas redes públicas na produção de suas finalidades educativas, pois ocupam espaço do público e retiram recursos que deveriam estar sendo usados na expansão do público. **O privado deve constituir-se como privado com seus recursos próprios** (FREITAS, 2018a, s.p, grifos nosso).

Considerando essas colocações, temos então a terceirização do AEE no estado do Espírito Santo como um novo elemento que acirra a disputa pelos recursos direcionados ao financiamento da Educação Especial. Almeida, Melo e França (2019), enxergam que nesse formato os alunos passam a ser disputados pelas instituições especializadas junto às escolas públicas, e isso aprofunda a relação público/privado na Educação Especial e contribui para mercantilização dos estudantes do público-alvo da Educação Especial. Nessa direção, Nunes (2016, p. 218) sustenta que

[...] o estado do Espírito Santo vem “apostando” nas instituições especializadas para o atendimento preferencial ou exclusivo às demandas educativas de estudantes com deficiência, mesmo sugerindo que o aluno e sua família dispõem de **opção entre o espaço mais adequado** para efetivar a matrícula no **atendimento educacional especializado da instituição ou da escola regular**. [...]. Observa-se aí uma **barganha** entre o Poder Público e a filantropia – subsidiada pelo Estado. (NUNES, 2016, p. 218, grifo nosso).

França (2014) compreende ser essencial, para o monitoramento e avaliação da Política de Financiamento da Educação Especial, que as informações sejam claras, precisas e pormenorizadas dos recursos alocados. Nesse sentido, a presente tese traz contribuições para ponderarmos questões sobre o financiamento da Educação Especial na escola pública, contrastando com o sentido de relevância que a terceirização do AEE vem alcançando no Espírito Santo.

Cabe lembrar, ainda, que a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente – lei federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – estabeleceu que no prazo de 10 anos os entes federados têm o dever de garantir um sistema educacional inclusivo e universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). Para a Procuradora do Ministério Público de Contas do Estado de São Paulo, Élide Graziane Pinto, “[...] as prescrições legais de obrigações de fazer em educação, no caso do PNE, criam vinculações substantivas inafastáveis e reclamam eficácia imediata²⁰, nos moldes do art. 5º, §1º da CRFB/1988” (PINTO, 2019, informação verbal²¹). Melhor dizendo, o PNE, ao reiterar que o AEE é um importante elemento para a garantia de um sistema educacional inclusivo, estabelece para os gestores públicos a obrigação de investirem prioritariamente na escola pública. Portanto, o destino dos recursos públicos para essa finalidade é um importante elemento para verificar a intencionalidade do cumprimento dessa obrigação. Nesse sentido o artigo 10 do PNE enfatiza que

[...] o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios **serão formulados** de maneira a **assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE** e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (BRASIL, 2014, grifo nosso).

²⁰ As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata (BRASIL, 1988).

²¹ PINTO, Élide Graziane. **Controle qualitativo de políticas públicas a partir do gasto mínimo material em saúde e educação**. Palestra ministrada no auditório do Ministério Público do Espírito Santo (MPES), no seminário, Execução Orçamentária na Saúde e educação Aplicação do Gasto mínimo, realizado em Vitória, em setembro de 2019.

Considerando todo esse contexto, partimos, portanto, da compreensão de que a Educação escolarizada se impõe como a forma mais “alinhada” ao pleno desenvolvimento do potencial humano, sem desconsiderarmos que a escola reflete a complexidade social em que se insere. Afinal, um sistema educacional que visa garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015), demanda inter-relações internas (gestão democrática, apoios, metodologias etc.) e externas, com diferentes setores governamentais (saúde, assistência social etc.). Em outras palavras, a Escola se constitui de indivíduos em relações que nem sempre são harmoniosas.

A pesquisa que desenvolvemos, questiona: *a terceirização do AEE se coaduna como uma estratégia de redução de desigualdades, na busca da consolidação do direito à educação aos estudantes com deficiência? Como o argumento de “direito de escolha” tem influenciado o financiamento público para o AEE privado filantrópico? Como a coexistência de modelos paralelos de AEE, público e privado filantrópico, tem interferido na política orçamentária em curso?*

No curso dessas reflexões e problematizações, reiteramos que este estudo objetivou **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.**

Para o alcance desse objetivo, tivemos os seguintes objetivos específicos:

- a) elaborar apontamentos sobre as implicações da terceirização do AEE no orçamento da Educação Especial, no ciclo orçamentário 2016-2019, cotejando os dados das despesas da execução orçamentárias da Educação Especial com os indicadores de matrículas, referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede estadual do Espírito Santo;
- b) tecer compreensões sobre a (s) perspectiva (s) de Estado, de educação e de deficiência que subsidia as normatizações legais, relativas à oferta do AEE na rede estadual de ensino do Espírito Santo;
- c) problematizar o argumento de direito de “escolha” no contexto da Política de Financiamento do AEE privado, conforme instituída pela Administração Pública do estado do Espírito Santo;
- d) correlacionar peculiaridades e singularidades nos argumentos dos familiares que “escolhem” o AEE ofertado em instituições privadas especializadas em Educação Especial, financiadas pelo poder público estatal.

Trata-se de um estudo descritivo de natureza predominantemente qualitativa com uso de análise documental e utilização de entrevistas, o qual tomamos como inspiração os constructos do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990)²² para a análise e sistematização dos dados²³. Dessa perspectiva teórico-metodológica depreende-se a compreensão de que não existe um *eu* desprovido de *nós*, e que a sociedade é um processo social e dinâmico de dependências e interdependências. Por essas lentes passamos a reconhecer o orçamento público como um importante indicador empírico²⁴ que assinala as variações específicas no modo como as pessoas são apanhadas numa rede de relações e que, em diálogo com outras fontes, revela nuances sobre as disputas de projetos de sociedade. Nesse sentido, compreendemos que as disputas e negociações que se fazem no âmbito da elaboração e da execução da política orçamentária, constituem um *hábitus social*, do nosso tempo, que produz a simultaneidade das mudanças que delineiam as transformações sociais em curso.

Norbert Elias compreende que a sociedade, longe de ser um fato dado e estático, é construída por meio das inter-relações humanas (dependências e interdependências) marcadas por alterações de poder mais ou menos flutuantes (ELIAS, 2005). Desse modo, cada indivíduo se constitui como um processo aberto e interdependente cujas emoções e comportamentos são tecidos nas relações com os demais. Assim, a desejada democracia, marcada pela pluralidade de pessoas, perpassa por oportunidades de reconhecermos o outro como igual, em capacidade e em direitos, e pela consciência da dinâmica e provisoriedade das relações sociais.

A tese que defendemos é a de que a terceirização do AEE no estado do Espírito Santo, evoca interesses individuais como subterfúgio ao desafio do compartilhamento da experiência humana, tendo o interesse de constituir-se como um serviço paralelo (“essencial”) à Educação escolarizada, gerando possibilidades para que o setor filantrópico privado sem fins lucrativos dispute *pari passu* os recursos públicos educacionais, subordinando a esfera pública aos interesses privados filantrópicos assistenciais, contribuindo de maneira direta para a precarização do ensino nas escolas públicas.

²²Norbert Elias - nasceu em 22 de junho de 1897, na cidade alemã de Breslau e faleceu em 1990, em Amsterdã. Para acesso a biografia do autor recomendamos a leitura de Leão (2007) e Kirschner (2014).

²³ Nossa proposta não tem a pretensão de oferecer generalizações estatísticas, mas, por meio da descrição densa, deixar o leitor decidir se as interpretações apresentadas se aplicam em seus contextos (STAKE, 1983).

²⁴ Norbert Elias não se dedicou aos estudos sobre orçamento, entretanto, sua perspectiva processual figuracional representa um auxílio a formular novas perspectivas de análise.

Nesse estudo, utilizamos os dados das despesas executadas com a Educação Especial, na rede estadual de ensino, extraídos do Portal da Transparência do Governo do estado do Espírito Santo. Com esses dados, perseguimos os indicadores orçamentários de **direção, magnitude e abrangência do gasto social** para uma análise crítica do financiamento da política de terceirização do AEE. Em diálogo com esses dados, lançamos mão dos indicadores de matrículas oficiais, que extraímos dos microdados do Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O caminho da pesquisa se deu primeiramente por uma análise mais alargada da despesa com a Educação Especial em todo o estado, para tanto, descrevemos a sua materialização nas microrregiões de planejamento para, somente depois, focarmos nos dados de duas instituições especializadas de grande porte localizadas na microrregião Metropolitana. Nesse nível mais focalizado analisamos os dados das propostas pedagógicas e o conteúdo dos relatórios dos serviços prestados para o estado do Espírito Santo em 2018 e em 2019. Além disso, optamos por entrevistar familiares dos estudantes que possuíam matrículas no ensino comum ofertado pela rede estadual de ensino e no AEE privado nessas instituições especializadas.

Assim sendo, o presente relatório de tese de doutorado está organizado em **cinco capítulos**:

Neste **capítulo introdutório** trouxemos questões e apontamentos que contextualizam nossa proposta investigativa.

No **capítulo dois**, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que tomamos como base para o processo de investigação; a contribuição da literatura; as bases legais e o direcionamento pedagógico que disciplinam o AEE privado no estado do Espírito Santo.

No **capítulo três** discorremos sobre as implicações da terceirização do AEE, no orçamento da Educação Especial, no ciclo orçamentário 2016-2019, cotejando os dados da despesa orçamentária com os das matrículas. O capítulo foi dividido em cinco seções: na primeira fazemos uma breve discussão sobre a importância do estudo do orçamento público. Na segunda, damos centralidade à subfunção 367 apresentando um teor esquemático e descritivo dessa subfunção com ênfase nos objetivos, no valor orçado e executado das ações em cada ano. Em seguida, na terceira subseção, analisamos o montante das despesas no período de 2016-2019. Na quarta subseção, conforme a distribuição dos recursos por instituições favorecidas, descrevemos o cenário do AEE nas microrregiões de planejamento. Por fim, na quinta subseção, apresentamos as sínteses das implicações da terceirização no orçamento da Educação Especial e sistematizamos apontamentos que podem colaborar para facilitar o acesso aos dados.

No **capítulo quatro**, aproximamos mais nossas lentes e focalizamos a análise em duas instituições favorecidas pela terceirização do AEE, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) Serra e a Apae Vitória, que estão situadas na microrregião Metropolitana. Dividimos o capítulo em quatro seções. Iniciamos trazendo dados históricos sobre cada uma das instituições e dados relativos aos municípios onde elas estão localizadas. Na segunda, através de tabelas e gráficos, mostramos a despesa realizada, o fluxo de matrícula, o percentual de estudantes do estado e do município que foram atendidos. Na terceira seção, abordamos a proposta pedagógica e os relatórios pedagógicos referentes aos meses de setembro de 2018 a setembro de 2019, produzidos por essas instituições para prestação de contas ao governo do estado. Para complementar os dados e trazer a perspectiva do movimento vivido com a terceirização do AEE, apresentamos na quarta seção, os elementos relativos às entrevistas realizadas.

Nas **considerações finais**, retomamos no relatório os objetivos da pesquisa que orientaram a produção dessa tese com os resultados encontrados; apontamos as limitações e as dificuldades que nos deparamos durante o processo da pesquisa e, por fim, propomos sugestões para facilitar o acesso, monitoramento e a avaliação dos dados orçamentários da Educação Especial.

2 SOBRE AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO/NO CAMINHO VIVIDO/CONSTRUÍDO

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que tomamos como base para o processo de investigação; a contribuição da literatura; a natureza da pesquisa; as fontes de dados e os procedimentos adotados. Por fim, as bases legais e o direcionamento pedagógico que disciplinam o AEE privado no estado do Espírito Santo.

As reflexões trazidas ao longo do estudo se organizaram a partir da análise do Orçamento Público estadual do Espírito Santo, mais especificamente, sobre os recursos utilizados para cobrir as despesas relativas ao pagamento das instituições especializadas privadas filantrópicas, contratadas pelo Governo do Estado para a oferta do AEE aos estudantes das redes públicas, estadual e municipais. O recorte temporal para análise dos dados da execução dessas despesas correspondeu ao ciclo orçamentário 2016-2019, devido à padronização das especificações das despesas orçamentárias e ao limite de vigência contratual de 60 meses para a terceirização do AEE, conforme lei de licitações para contratos com a Administração Pública, (art. 57, II da lei 8.666/93).

2.1 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos adotou-se a perspectiva figuracional eliasina. Elias (2001, p. 153), propõe que “[...] em lugar de pensar a partir do lugar do indivíduo tomado isoladamente ou de determinantes sociais no exterior do indivíduo, é preciso partir da diversidade dos homens”. Por essa perspectiva, compreendemos que as políticas públicas têm seus sentidos e sua direção constituídos pelas singularidades vividas nas teias de relações humanas. Nesse sentido, para nós, as decisões acerca do *o que* e do *quanto* se investe na Educação escolar das pessoas com deficiência sinaliza os sentidos socialmente assumidos pela concepção de deficiência no curso do tempo. Nessa direção, refutamos a ideia segregadora de que uns são mais educáveis que outros, visto que consideramos que as pessoas com deficiência são dotadas de direitos e vontades como os demais. Assim, entendemos que “[...] os indivíduos só podem possuir características especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar, e amar *nas e pelas* suas relações com as outras pessoas – «em sociedade»” (ELIAS, 2005, p. 123, grifos originais). Nesse sentido, a escola comum passa ser vista como um espaço

de igualdade, que é primordialmente um espaço público e um marco da democracia propriamente dita (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Por essa perspectiva é que defendemos a garantia da integralidade dos recursos públicos para às escolas públicas e tomamos essa premissa como um princípio basilar deste estudo. Perspectivamos que os meios necessários estejam à disposição dos profissionais da Educação para desenvolverem um trabalho pedagógico intencional e sistematizado voltado a pluralidade e ao pleno desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Todavia, os meios necessários para uma escola plural não são conseguidos com um simples giro de um anel mágico.

Gebara e Lucena (2011) explicam que, em Elias, existem diferentes fontes/gradientes de poder (político, econômico, conhecimento, militar, carismático etc.) que se expressam de variadas formas. E, nas sociedades altamente especializadas, que fazemos parte, o monopólio desses fatores depende do **monopólio do conhecimento**. Logo, não é por força do acaso que a luta pelo direito à Educação tem sido marca constante das classes menos favorecidas.

Encontramos no modelo de figuração estabelecidos – *outsiders*, trabalhado por Elias e Scotson (2000) em um estudo etnográfico realizado em uma comunidade inglesa (Winston Parva - nome fictício), uma referência a ser considerada para sistematização e análise dos nossos dados. Para os autores a natureza das relações sociais acaba delineando o lugar do grupo estigmatizado na estrutura social. Ou seja, a afixação de um rótulo de inferioridade humana, que um grupo (estabelecido) impõe ao outro (*outsider*) repercute diretamente no plano individual (preconceito). Mas, essa imposição se revela e se justifica na fantasia coletiva constituída e vivida pelos grupos e indivíduos em inter-relação. Nesse sentido, o menor valor humano inculcado aos *outsiders* aparece como produto da própria natureza e condição humana. Estudando a dinâmica de distribuição de chances de poder entre indivíduos e grupos, os autores traçam uma compreensão específica sobre a estigmatização social, a saber:

[...] um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. [...] Afixar o rótulo de "valor humano inferior" a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23-24).

Da relação *estabelecidos-outsiders*, nutre-se uma fantasia coletiva de “rótulo de menor valor” que deixa marcas profundas. Marcas essas que tem um “efeito bumerangue” (reiterado, invisível e cruel), que dificulta o excluído *a se ver e ser* sujeito para além do rótulo que lhe foi atribuído. Às vezes, esse estigma social acompanha muitas gerações, de modo que se torna imensamente difícil escapar da “situação” de *outsider*. Ou seja, “A principal privação sofrida pelo grupo *outsider* não é a privação de alimento. Que nome devemos dar-lhe? Privação de valor? De sentido? De amor-próprio e auto respeito?” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35).

Nessa sociodinâmica, os grupos estabelecidos nutrem a ideia de que a sociedade se materializa como resultado das relações entre indivíduos isolados e independentes, no sentido que podem assumir confortavelmente uma posição exculpatória diante do cenário de exclusão que promovem. Nesse contexto,

[...] o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos *outsiders* transforma-se, em sua imaginação, num estigma material - é coisificado. Surge como uma coisa objetiva, implantada nos *outsiders* pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, **o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo - elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins** (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35, grifo nosso).

Aqui, a chamada “herança social”, revela-se como uma produção das/nas conexões sociais, não sendo, portanto, uma produção, apropriação particular ou resultado de uma convenção social. Ela se expressa como uma produção das conexões sociais/humanas com implicações na vida dos indivíduos e grupos, que interfere em suas escolhas, nas explicações e justificativas que aceitam ou mesmo naturalizam.

Gebara e Lucena (2011) explicam que as discussões sociológicas e políticas, com base em Elias, devem considerar o equilíbrio de poder das relações sociais. Nessa direção, a questão da estigmatização não se impõe como uma inferioridade humana, mas explicita-se sobretudo pelo diferencial no acesso das fontes de poder. Nessa perspectiva, a recusa da identidade generalizadora “herdada” constitui-se como uma das formas de resistência dos *outsiders*, pois os

[...] grupos estabelecidos consideram-se sempre mais cultos, mais civilizados, mais decentes, mais respeitáveis, em suma, podemos afirmar que uma grande quantidade de conflitos sociais podem ser melhor compreendidos através da sociodinâmica das interdependências entre grupos estabelecidos e recém-chegados (GEBARA; LUCENA, 2011, p. 63).

Elias e Scotson (2000) assinalam que as barreiras sociais se erguem, entre os indivíduos e grupos, principalmente pela falta do distanciamento necessário para que se tenha a compreensão sobre como os outros se sentem, como pensam e de que modo vivem. A relação conflituosa contribui para que os *outsiders* sejam considerados pelos estabelecidos como um “ninguém”. Para escapar desse círculo vicioso, consideramos que a escola pública, desde que seja direcionada para a igualdade de acesso e condições de aprendizagem, pode ser capaz de proporcionar o afrouxamento das tensões que dificultam o reconhecimento do outro como um igual.

Através dessas lentes sociológicas compreendemos que o sistema educacional público pode ser considerado uma fresta capaz de potencializar alternativas para impulsionar mudanças nas transformações sociais, tensionando as próprias mudanças e escapando do círculo vicioso que propaga que *as pessoas com deficiência são incapazes, incompletos, sendo antes de tudo, eternos pacientes (olhar médico-clínico)*; ou que *as escolas de ensino comum não serão capazes de garantir a Educação das pessoas com deficiência (defesa de medidas paliativas/segregativas)*.

Nessa direção, o investimento no sistema público de ensino se constitui como dispositivo importante para tornar menos opacas as linhas demarcatórias que acabam privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. Partimos do pressuposto de que para escapar desse círculo vicioso precisamos de um sistema educacional que tenha a Educação **como um Direito Social e condição indispensável para o exercício da cidadania**. Por esse viés, a Educação não deve ser vista como um mero produto a ser privatizado, como o liberalismo radical apregoa (FREITAS, 2018b). Mas, como um direito humano fundamental, tem que ser protegida mais que justificada (BOBBIO, 1992).

O direito à Educação, portanto, não se sustenta apenas em bases principiológicas, que permitem interpretações ambíguas e apropriações indevidas. Mas, também, deve ser delineado pelo interesse de justiça social - garantir a todos (as) iguais direitos, prestados sem qualquer distinção, com gestão pública e democrática - e aos princípios maiores de nossa Constituição - garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária (ARAÚJO; CASSINI, 2017).

Por essa perspectiva, o modo mais seguro para garantir esse direito, tão importante e sensível, é atrair todo o esforço estatal para sua promoção, aliado, indeclinavelmente, por mecanismos de transparência que permitam verificar se os recursos investidos estão compatíveis com as

obrigações/garantias assumidas pelo Estado, na forma de lei, de modo a constringer a regressividade e/ou desvios imotivados no decorrer do tempo. Conforme Freitas (2018a, s.p): “Hoje, cada vez mais, cabe distinguir radicalmente entre o que é público e o que é privado, sem tergiversações. Público é o que está sujeito ao pleno controle social. Privado é o que não tem pleno controle social e é, em última instância, desenvolvido e apropriado privadamente”.

2.2 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA

Atentos aos balizamentos teóricos que elegemos, buscamos estudos sobre o financiamento da Educação Especial disponíveis no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no *google* acadêmico e no portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – oasisbr. Adotamos como marco inicial temporal a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e definimos como grande área do conhecimento *ciências humanas*; e para a área de conhecimento *educação*. Utilizamos os operadores *booleanos* conjugando os descritores: *Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva*; com *financiamento, financiamento público e orçamento público*.

Observamos que poucos são os estudos que abordam especificamente o financiamento da Educação Especial e que as discussões orbitam em torno do escoamento dos recursos públicos para o setor privado filantrópico sem fins lucrativos. Em síntese, os estudos mostram que:

- há dificuldade de acesso aos dados orçamentários da Educação Especial em razão da agregação das despesas com as demais etapas da educação básica, inclusive as despesas com as instituições especiais privadas filantrópicas (FRANÇA, 2014; TEIXEIRA, 2015);
- a busca pelos recursos públicos educacionais pelas instituições especiais privadas filantrópicas se traduz em complexas implicações que acabam por envolver diferentes instâncias e modos de se pensar a Educação Especial (GOBETE, 2014; FRANÇA, 2014; OLIVEIRA, 2016);
- as instituições especializadas filantrópicas vêm se adequando à Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e empreendendo esforços,

basicamente, para continuarem captando recursos públicos para sua sustentabilidade financeira (MARQUES, 2015; PIAIA, 2016; LEHMKUHL, 2018);

- falta articulação entre o AEE e o ensino comum, o que, de certa forma, contribui para que as instituições privadas filantrópicas continuem ganhando espaço no orçamento público, solidificando o interesse estatal por seus serviços e consequentemente aumentando as baixas expectativas quanto à educabilidade das pessoas com deficiência no ensino comum (SANTOS, 2011; VELTRONE, 2011; BOROWSKY, 2016; VIEIRA, 2018);
- o modelo médico-clínico ainda impera nas discussões sobre Educação Especial, persistindo uma educação negociada entre as famílias e as instituições privadas filantrópicas, intensificando a pertinência dos serviços do setor privado no campo da Educação Especial, principalmente devido a premente necessidade das famílias por atendimentos associados à saúde e à assistência social (MARINO, 2017; SOUZA, 2018).

As questões levantadas pela literatura demonstraram que a Educação Especial ainda tem sido marcada pela relação próxima das instituições especiais privadas filantrópicas com o Estado (em todas as esferas administrativas). Nesse sentido, esta proximidade, mormente envolta por articulações políticas, favorece a manutenção dos vínculos e a garantia de manutenção de repasses financeiros. Além disso, não é incomum nos depararmos com o argumento *ad terrorem* de fechamento das instituições especializadas filantrópicas, caso não recebam os recursos públicos vinculados para a Educação, o que muito se aproxima a uma chantagem política (OLIVEIRA, 2016).

As questões pontuadas na literatura consultada não se diferem das que temos observado nos debates desenvolvidos pelo grupo de pesquisa – "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais" – sobre o modo como se organiza a Educação Especial em realidades brasileiras e mexicanas. Com efeito, Pantaleão *et al.* (2017, p. 842) salientam:

[...] é possível dizer que, não sem tensões, a perspectiva do sujeito moderno "fragmentado", um *homo clausus* que vive fora e independente das inter-relações sociais (ELIAS, 2001), presente nos acordos internacionais que anunciam a inclusão social, vem delineando as políticas educacionais em muitas realidades latino-americanas.

Nessa dinâmica social vivida, uma característica peculiar da terceirização do AEE, consiste na estratégia das instituições especializadas filantrópicas privadas trazerem para a Educação Especial o argumento de *direito de escolha familiar* do lugar mais “adequado” para ofertar o suporte à educação dos estudantes com deficiência, sem o mínimo de reflexão mais sistematizada sobre as implicações políticas e sociais que essa “escolha” pode acarretar. Ao nos atentarmos para o fato que o argumento de *direito de escolha*, de certa forma, dá a sustentação política argumentativa da terceirização do AEE no estado do Espírito Santo, levantamos estudos da área da Educação Especial para sabermos como essa estratégia tem sido captada pelas pesquisas acadêmicas. Nas poucas pesquisas que encontramos, observamos que os autores não se propuseram a discutir mais profundamente a questão do direito de escolha, possivelmente, por não ser objeto direto de suas investigações. Essas pesquisas sinalizaram:

- o pouco conhecimento do diagnóstico clínico e manejo da patologia, levam os familiares a buscarem, seja na escola ou nas instituições privadas filantrópicas, orientação para auxiliarem os filhos da maneira adequada. Desse modo, a falta de orientação de aporte clínico e terapêutico constitui o primeiro obstáculo para as famílias contribuírem mais sistematicamente na educabilidade de seus filhos (LUCKOW, 2017; ROSSO, 2017; CHIARADIA, 2018).
- a escola comum, com um discurso pautado na segregação social, geralmente, responsabiliza a família pelos cuidados terapêuticos e pela melhora do quadro clínico da criança e/ou adolescente com deficiência como se isto fosse uma condição para a inclusão escolar (FETTBACK, 2013; LUCKOW, 2017; BARBOSA, 2018).

Com o propósito de conhecer a gênese do argumento que postula ser um direito da família a escolha do melhor local para educar os filhos e considerando que o argumento de direito de escolha familiar poderia ser uma ideia adaptada para o contexto da modalidade da Educação Especial, experimentamos fazer a busca combinando os descritores: *educação; direito de escolha e liberdade de escolha*.

Cabe ressaltar que Freitas (2018c) compreende que o argumento de direito de escolha surge com as políticas de privatização neoliberal estadunidenses e tem diversas facetas como escolas *charter* (escolas privadas financiadas por dinheiro público); políticas de *vouchers* (soma específica de dinheiro para que os pais escolham a escola de seus filhos); escolas públicas administradas por militares (pecha de se estabelecer disciplina em áreas de pobreza e violência); e o *homeschooling*, o qual nossa pesquisa encontrou maior número de trabalhos.

Guardadas as especificidades, essas facetas têm em comum a apropriação dos recursos públicos pela iniciativa privada e a retirada das escolas do âmbito do controle público através de indução de uma responsabilização verticalizada – individualismo e competição (FREITAS, 2018c). Em síntese, as

[...] políticas neoliberais querem que os pais se comportem como clientes irados e ajudem a eliminar escolas que não atinjam padrões arbitrários medidos por meio de avaliações arbitrárias e estreitas. Não é isso que devemos esperar da comunidade da escola. Devemos envolvê-la na crítica da sua escola e fazê-la interessar-se pela construção da qualidade da escola de seus filhos. A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de “responsabilização” de cima para baixo (FREITAS, 2018c, p. 132).

Ao fazermos a busca de forma ampliada constatamos que, no Brasil, o argumento do *direito de escolha familiar* é debatido principalmente pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática de Educação Domiciliar (*homeschooling*).

Alejarra (2017), ao revisitar a legislação brasileira e convenções internacionais de que o Brasil é signatário, chegou à conclusão de que não existe no Brasil uma expressa autorização que dê aos pais liberdade em optarem por uma educação fora do ambiente escolar, existindo apenas a possibilidade de interpretações extensivas do artigo 205²⁵ da CRFB de 1988 e do artigo 26.3²⁶ da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O autor analisou o Recurso Extraordinário (RE) 888.815, oriundo do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS), que tratou da relação entre o Estado e a família, quanto à Educação, bem como os limites da autonomia privada contra imposições estatais.

Foi julgado o mérito de tema com repercussão geral²⁷, pelo Superior Tribunal Federal (STF) em 12 de setembro de 2018 (após defesa da dissertação do autor), dando origem ao tema 822. Na ocasião, o ministro relator, Luís Roberto Barroso, ao concluir seu voto no julgamento do RE 888.815, negando o provimento ao recurso, colocou as seguintes questões:

Presidente, concluo as três questões que coloquei no início de meu raciocínio. Em face dos mandamentos constitucionais que consagram a solidariedade entre Família e Estado no dever de educação das crianças, jovens e adolescentes, em que pese **não existir direito público subjetivo** ao ensino domiciliar utilitário, **a Constituição**

²⁵ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

²⁶ “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1941).

²⁷ Efeito multiplicador ou vinculativo. Decisão que serve de base para o julgamento de ações idênticas.

Federal não o proíbe, sendo possível sua criação e regulamentação por meio de lei editada pelo Congresso Nacional, que respeite todos os requisitos constitucionais, inclusive o estabelecimento de frequência, supervisão, avaliação pedagógica e de socialização e fiscalização. Nesse sentido, em que pese **não ser vedado, ainda não foi criado e regulamentado por lei, e, conseqüentemente, não poder ser aplicado** às crianças, jovens e adolescentes. Peço vênua, portanto, ao eminente Ministro Relator, mas voto no sentido de negar provimento ao recurso extraordinário, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): **“Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”** (BRASIL; STF; 2018, p. 15).

No que lhe concerne, o estudo de Barbosa (2016) pontuou que a liberdade de escolha educacional usada como argumento da educação domiciliar, refere-se mais a aspectos políticos do que meramente jurídicos normativos. O autor ressalta a necessidade de uma agenda de pesquisas que aprofundem os estudos relacionados ao tema, pois segundo ele, existem várias dimensões a serem tratadas e exploradas, tais como: direitos, políticas públicas, projeto de sociedade, valores morais entre outros. Nesse sentido, o autor assevera:

[...] enquanto postura assumida diante de um projeto de sociedade que se deseja construir, defende-se a concentração de esforços e recursos (por parte do Estado e da sociedade) a uma urgente reforma no sistema educacional, especialmente o público, visando a uma educação de qualidade que atenda aos objetivos constitucionalmente previstos (BARBOSA, 2016, p. 166).

Vasconcelos (2017) nos informa que o argumento de liberdade de escolha, de forte influência norte-americana, precisa ser enfrentado, pois considera que ele pode ser usado para desincumbir o Estado de suas obrigações e permitir a ascensão de espaços de profusão ideológica, mais difíceis de serem analisados do que a própria escola. Essa autora identifica duas correntes: a) a dos **adeptos da liberdade de escolha**, que avaliam a necessidade de desescolarização da sociedade, desestabilizando o sistema de escolarização, assim como havia sido feito na separação da igreja do estado; b) e os **críticos**, que defendem que o argumento surge no “[...] bojo das políticas neoliberais de enfraquecimento do Estado, até defender a ideia, comumente usada como princípio da negação, de que só é possível haver socialização entre crianças e jovens por intermédio da escolarização (VASCONCELOS, 2017, p 129).

Neves (2018) explica que o argumento de direito de escolha supera questão técnica, por envolver objetivos que a sociedade almeja atingir.

Uma abordagem mais frutífera - e bastante mais esclarecedora, creio eu - é precisamente discutir os propósitos da educação e como os meios escolhidos

influenciam os objetivos que os indivíduos e a sociedade serão capazes de atingir. A dicotomia meios-fins convencionalmente assumida, segundo a qual a atenção vai para a escolha dos meios enquanto os fins são assumidos como dados, deve ser rejeitada. Em vez de olhar para a adequação dos meios para determinados fins, como os economistas tendem a fazer, **os fins também devem ser o foco central da análise** (NEVES, 2018, p. 263-264, grifo nosso, tradução própria²⁸).

Para esse autor a

[...] liberdade de escolha é uma expressão que mais esconde do que afirma. [...] A escolha da escola e a competição entre escolas não significam apenas criar condições para "melhor qualidade" na educação (como afirmam os neoliberais). Eles mudam a própria natureza da educação (NEVES, 2018, p. 276, tradução própria²⁹).

Pelas contribuições das pesquisas consultadas percebemos que o argumento de direito de *liberdade de escolha familiar* suscita questões de diversas ordens, desde do campo legal à defesa de diferentes modelos de sociedade. Por isso, acreditamos que os pesquisadores que atuam com Educação Especial precisarão dar maior atenção quando ele for utilizado e em quais dimensões sua adesão pode interferir.

2.3 NATUREZA DA PESQUISA, FONTES DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Diante as contribuições extraídas da literatura e dos objetivos delineados para construção da presente tese, a categoria de pesquisa que melhor se enquadrou a nossa proposta foi a descritiva de natureza predominantemente qualitativa com uso de análise documental e utilização de entrevistas. Conforme Cellard (2014) os documentos são uma fonte extremamente preciosa de dados que permitem, em parte, eliminar a influência exercida pela presença ou influência sobre o pesquisador. Além disso, pode ser o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. Nessa direção, Lüdke e André (1986, p. 39), acrescentam que

[...] outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável. [...] finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais

²⁸ A more fruitful approach – and rather more illuminating, I believe – is precisely to discuss the purposes of education and how the means chosen influence the goals that individuals and society will be able to achieve. The conventionally assumed means-ends dichotomy, according to which attention goes to the choice of means while ends are assumed as given, must be rejected. Instead of looking at the adequacy of means to given ends, as economists tend to do, ends must also be a central focus of analysis (NEVES, 2018, p. 263-264).

²⁹“Freedom of choice” is an expression that conceals more than it states. [...] School choice and competition among schools do not mean just creating conditions for “better quality” in education (as neoliberals claim). They change the very nature of education (NEVES, 2018, p. 276).

bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Nossa principal fonte de dados foi o Orçamento Público Estadual, com o qual dialogamos com outros de fontes diversas, para melhor compreender o processo de construção social (FLICK, 2013). Cabe ressaltar, que nos alinhamos a Triviños (1987, p. 66, grifo original) quando pontua que: “O objeto, além da qualidade, tem a *quantidade*. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto”. Nesse sentido, Ferraro (2012, p. 144), também nos pareceu bem assertivo quando acrescenta que “[...] não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas”.

A imbricação entre qualidade e quantidade, nos parece estar alinhada à perspectiva eliasiana que pontua que no estudo dos processos figuracionais existe espaço para as análises quantitativas desde que não se preste “[...] à investigação do comportamento de muitos indivíduos separados, imaginando-os como sendo absolutamente independentes uns dos outros” (ELIAS, 2005, p. 144). Ou seja, a quantidade, em um sentido estático, pode ser muito enganadora quando se referem a consequências figuracionais.

Seguindo essa perspectiva e considerando a ressalva de França (2014) de que há dificuldades em acessar os dados específicos do recurso investido na Educação Especial, em razão da estratégia adotada pela Administração Pública em agregar os dados da modalidade quando disponibilizados, optamos em extrair as despesas executadas pelo portal da transparência³⁰, que nos deu a opção de *download* de toda a base de dados em formato aberto. Desse modo, por meio de planilhas eletrônicas conseguimos fazer os mais diversos cruzamentos em um âmbito mais detalhado.

Em paralelo com os dados orçamentários, utilizamos os seguintes documentos como fonte de dados: Plano Plurianual (PPA 2016-2019); Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO); Leis Orçamentárias Anuais (LOA); Relatórios sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado de 2016 a 2019; Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) de 2016 a

³⁰ Os dados do Portal da Transparência são extraídos do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Espírito Santo (SIARHES), tendo como órgão responsável por sua atualização a Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos – SEGER. Além disso, por força do decreto estadual n.º 2285-R, de 25 de junho de 2009, a Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ) homologa, mensalmente, as informações antes de serem disponibilizadas, garantindo a oficialidade dos dados.

2019; relatório das audiências públicas para construção do PPA; Manuais Técnicos Orçamentários (MTO) do estado do Espírito Santo e da União.

Todos os dados orçamentários coletados e apresentados neste relatório de pesquisa foram atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possibilitando assim a comparação das despesas no período pesquisado.

Foi utilizada a média aritmética dos números índices de janeiro a dezembro de cada ano para a formação dos Índices Médios Anuais (IMA), corrigindo-se os valores para preços de 2019.

Tabela 1 - IPCA médio de 2019, utilizado como multiplicador para a atualização dos valores dos respectivos anos

2016	2017	2018	2019
1,1124	1,0753	1,0373	1

Fonte: IBGE
Elaboração própria.

Para análise dos dados utilizamos os indicadores orçamentários de **direção do gasto**, que nos permitiram conhecer o destino dos recursos públicos; **magnitude dos gastos**, para verificarmos se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos; e, a **abrangência**, para evidenciarmos o alcance dessa política de expansão do AEE pela via da terceirização, bem como sua possibilidade de responder à determinada situação social e contribuir para reduzir desigualdades sociais (FAGNANI, 1998; BOSCHETTI, 2009; SALVADOR; TEIXEIRA, 2014).

Salvador e Teixeira (2014, p.22) disciplinam que a abordagem do orçamento pelo viés da gestão financeira permite

[...] verificar se as normas estabelecidas no financiamento da política se coadunam com os princípios de justiça social e da universalização das políticas sociais, além de averiguar se as legislações, decretos, resoluções e portarias asseguram a participação da população no controle democrático desde a elaboração até a execução orçamentária.

Com efeito, Pinto (2017, p. 25) assevera que é preciso ter em mente que o “[...] gasto vinculado mínimo para a Educação representa mais do que um percentual de receita, mas um conjunto de obrigações legais de fazer a serem contidas – material e substantivamente – no conjunto de

ações normativamente irrefutáveis”. Nesse sentido, a autora sugere a leitura combinada dos artigos 208 § 2º com o 206, VII da CRFB de 1988 (PINTO, 2017). Nesse mesmo entendimento, ao combinarmos o artigo 206, inciso I, da CRFB de 1988 “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), com o rol de obrigações do artigo 28, da Lei brasileira de Inclusão “(LBI), lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, temos que o gasto material não comprovado com a Educação para criação do sistema educacional inclusivo público, pode ser também considerado uma oferta irregular e ensejar responsabilidade da autoridade competente nos termos do artigo 208 § 2º da CRFB de 1988.

Consoante com o que leciona Pinto (2017) o gasto material com a Educação independe da vontade do gestor público, por exigirem eficácia imediata. No entanto, consideramos também o alerta de que a decisão sobre os objetivos de gastos do Estado e a definição sobre suas prioridades e origens de receitas obedecem a critérios predominantemente políticos e por isso espelham a correlação das forças sociais e políticas atuantes na sociedade (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, a análise dos indicadores orçamentários ajuda a desvelar a “[...] direção e a forma de ação do Estado nas suas prioridades de políticas públicas” (SALVADOR; TEIXEIRA, 2014, p. 17).

Outra fonte importante de dados que utilizamos foram os microdados do censo escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Com o acesso a toda base de dados conseguimos obter informações específicas sobre as matrículas da Educação Especial de forma muito mais detalhada do que as sinopses estatísticas apresentam.

Conforme Silva e Jacomini (2016), o número de trabalhos que abordam políticas públicas educacionais e utilizam os microdados do Inep ainda é pequeno. No mesmo caminho, Alves e Silva (2013) consideram os microdados um rico depósito de informações e também constataram que há poucos trabalhos, no âmbito da pós-graduação em Educação, voltados para análise mais detida desses dados, ocasionando, segundo os autores, a subutilização do grande volume de dados educacionais disponíveis para pesquisa. Para leitura e análise dos dados de matrículas foi utilizado o software estatístico da *International Business Machines* (IBM), o *Statistics Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 20, em conjunto com o Microsoft *Excel*.

Como fontes secundárias de informações utilizamos dados do Diário Oficial do Espírito Santo (DIOES) e sites institucionais, bem como as legislações que amparam a Educação Especial.

Essas fontes documentais nos permitiram ter uma visão mais ampla do contexto geral do financiamento do AEE privado no estado do Espírito Santo.

Para complementar o nosso universo informacional, focamos nos dados de duas instituições especializadas³¹ filantrópicas de grande porte, localizadas na microrregião Metropolitana. Apae de Vitória³² - primeira do estado e que tem sede em Vitória, capital do Espírito Santo e a Apae da Serra - que se localiza no Município mais populoso do nosso estado. Além das fontes já mencionadas, analisamos os dados de suas propostas pedagógicas e o conteúdo dos relatórios dos serviços prestados no período de setembro de 2018 a setembro de 2019.

Por fim, entrevistamos familiares dos estudantes da rede estadual de ensino que utilizaram o AEE privado nessas instituições por pelo menos dois anos. Os dados foram coletados através de dez entrevistas semiestruturadas que foram realizadas entre os dias 10 e 18 de dezembro de 2019. As entrevistas tiveram a duração média de 40 minutos e aconteceram nas dependências das escolas da rede estadual de ensino devido à facilidade de acesso das entrevistadas.

Para realização das entrevistas contamos com a autorização da Superintendência Regional de Educação de Carapina, e todos os responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, em que pactuamos entre outras coisas que suas identidades e as dos alunos seriam preservadas. Assim, os responsáveis entrevistados foram referenciados como E1, E2, E3... E10 e os alunos, quando citados, como A1, A2, A3... A10, além disso, preservamos a identificação das escolas.

Após transcrevemos todo o material das entrevistas³³ tabulamos todo conteúdo em uma planilha única. Ao fim dessa etapa, selecionamos os excertos e os agrupamos por eixos de análise buscando correlacionar as singularidades e peculiaridades trazidas pelos familiares que escolheram o AEE privado em detrimento do AEE na escola pública.

A triangulação dos dados das fontes documentais elencadas nessa tese serviu para ampliar o universo informacional em torno do objeto de pesquisa, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, de

³¹ O CAEE da Apae Vitória chama-se Zezé Gabeira – seu código no Inep é 32039921. O CAEE da Apae Serra é o Dr. Pedro Feu Rosa - seu código no Inep 32036760. Optamos nessa pesquisa em não nos referirmos aos nomes dos CAEEs, por ser o nome da instituição acompanhado do Município a nomenclatura mais conhecida e constatarmos que os familiares dos estudantes não separam o CAEE dos demais serviços oferecidos no espaço da instituição.

³² Hoje existem 40 Apaes espalhadas por municípios de norte a sul do Estado. Em 1992, foi fundada a Federação das Apaes do estado do Espírito Santo (FEAPAES-ES).

³³ Nessa etapa contamos com a colaboração de Joyce Leal Fraga (graduanda de pedagogia-Ufes).

forma a perceber movimentos, estruturas, ação dos sujeitos, indicadores e relações entre micro e macro realidades (MINAYO, 2010).

Essas foram as estratégias que adotamos no decorrer de nossa pesquisa. A seguir discorreremos sobre os referenciais legais que direcionam o formato de terceirização do AEE no estado do Espírito Santo e suas principais características. Metodologicamente, a descrição a seguir auxilia a situar nosso objeto de estudo conforme o eixo que elegemos - o orçamento público estadual.

2.4 BASES LEGAIS E DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO DO AEE PRIVADO

Conforme Edital de Credenciamento 1/2014, as Propostas Pedagógicas dos CAEEs devem seguir as diretrizes da Resolução n.º 2.152/2010 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES), que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo:

Art. 17 - A Proposta Pedagógica apresentada para análise deverá contemplar, em sua formatação, além do definido nos incisos I a VI do artigo 4º desta Resolução, o seguinte:

I - identificação do Centro de Atendimento Educacional Especializado;

II - caracterização do Centro de Atendimento Educacional Especializado (objetivos da oferta, turnos de funcionamento, capacidade de matrícula no atendimento educacional especializado);

III - caracterização da demanda atendida pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado e da comunidade em que ela está inserida;

IV - caracterização do corpo docente e da sua função no Centro de Atendimento Educacional Especializado, com o devido comprovante da qualificação profissional para o seu desempenho;

V - caracterização dos especialistas, do (a) diretor (a) e secretário (a), com a devida comprovação da habilitação profissional;

VI - explicitação dos preceitos filosóficos e pedagógicos nos quais a instituição se fundamenta para a promoção educativa dos alunos, traduzindo os valores assumidos pela comunidade escolar, suas finalidades, objetivos e prioridades e a relação entre o conteúdo acadêmico e o compromisso social da instituição;

VII - plano de Atendimento Educacional Especializado: identificação das necessidades educacionais e específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

VIII - explicitação das parcerias a serem estabelecidas com a comunidade local, regional e nacional, visando à interação entre o processo ensino-aprendizagem e a vida cidadã;

IX - processos de articulação institucional com a família e a comunidade;

X - mecanismos de avaliação da aprendizagem dos alunos, do desempenho docente, da Proposta Pedagógica e da própria instituição (ESPÍRITO SANTO; CEE-ES, 2010).

O edital de credenciamento determina que as estratégias para o serviço prestado devem ser baseadas na metodologia de estudo de caso. Assim, o serviço contratado consiste no trabalho pedagógico complementar para os estudantes com Deficiência Múltipla, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, com base no:

Desenvolvimento de processos mentais/exercício da atividade cognitiva.

Atividades pedagógicas que possibilitem o aluno a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber;

Identificação da maneira como o aluno trata todo e qualquer conhecimento que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

Ensino da comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA

Ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; Providenciar e ensinar os recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores, entre outros.

Adequação e confecção de material pedagógico: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014, p. 13, grifo nosso).

Cabe apontar que, tanto a Resolução n.º 2.152/2010 do CEE-ES quanto o Edital de Credenciamento 01/2014, se baseiam na nota técnica n.º 9 de 09 de abril de 2010 do MEC, que traz orientações para a organização dos CAEEs. Cabe destacar, que a referida nota não se furta em anunciar a necessidade de que os sistemas educacionais sejam inclusivos. Colocando claramente, uma atribuição residual: “Matricular, no centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular” (BRASIL; MEC, 2010, p. 2010).

A nota técnica 9/2010 do MEC propõe a adequação para escolas especiais objetivando, principalmente o aproveitamento da “expertise” das escolas especiais quanto a “[...] formação e a **experiência** do corpo docente, os **recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade**, de que dispõe” (BRASIL; MEC, 2010, p. 03, grifo nosso). Essa política de “aproveitamento”, segundo Souza e Pletsch (2017) origina-se da orientação dada pela Unesco (2005) na obra intitulada “*Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*³⁴” publicada para dar suporte à construção dos Planos Nacionais de Educação, com base nos princípios da Educação Inclusiva:

³⁴ Diretrizes para Inclusão: garantindo o acesso à Educação para todos. Tradução livre.

Isto é, a inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação.

Em outras palavras, esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 833-834)

Segundo as autoras, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) trouxe na publicação citada, como experiências efetivadas com custos baixos e resultados considerados eficazes, as seguintes práticas:

[...] formação de professores com base no modelo de multiplicadores; utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos; **transformação de escolas especiais em centros de estudo e de suporte educacional especializado**; capacitação de familiares e de pessoas da comunidade. (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 836, grifo nosso).

Percebemos que o documento da Unesco, ao definir inclusão, pontua que a “Inclusão não tem a ver com escolas especiais, mas talvez com o apoio adicional aos alunos dentro do sistema escolar regular³⁵” (UNESCO, 2005, p.15). O referido documento ainda ressalta que as escolas especiais podem ser uma opção financeiramente irrealista, além de tenderem a perpetuar a segregação de pessoas com deficiência. No entanto, indica³⁶ que em apenas em alguns casos, nos quais a interação com colegas e profissionais, seja avaliado como não significativo, seria **uma opção** conciliar uma abordagem de “dupla via” na qual **pais e alunos decidiriam** por uma escola regular inclusiva ou uma escola especial inicial, com a educação inclusiva sendo o objetivo final (UNESCO, 2005).

O Edital de Credenciamento 01/2014 trouxe ainda que os serviços terceirizados de AEE devem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos de forma a acompanhar a funcionalidade, a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e os recursos de acessibilidade utilizados pelos estudantes atendidos. Para tanto, o atendimento semanal previsto foi de 02 a

³⁵ Inclusion is not about: special schools but perhaps additional support to students within the regular school system” (UNESCO, 2005, p. 15)

³⁶ Special schools tend to perpetuate the segregation of disabled people, yet, for students with some types of disabilities, provision of high quality education in special schools may be more appropriate than “inclusion” in a regular school that does not provide meaningful interaction with classmates and professionals. Another option is to reconcile the inclusive and specialised approaches in a “twin track” approach in which parents and learners decide whether to opt for an inclusive regular school or a special school initially, with inclusive education remaining the ultimate goal (UNESCO, 2005, p. 28)

03 vezes, no contraturno das escolas regulares, totalizando no mínimo 05 horas de atividades semanais (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014).

O conceito de deficiência trazido para a terceirização do AEE foi o mesmo adotado pelas diretrizes da Educação Especial do estado do Espírito Santo (2011), bem como o que prevalece no sistema educacional brasileiro. Reitera-se que a deficiência é um conceito em constante evolução que ganha forma a partir da interação de alguma limitação humana (características individuais) que encontra nas barreiras sociais estabelecidas (construções coletivas) restrições de sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Essa concepção tira a deficiência do plano individual (anomalia, enfermidade, maldição etc.).

Assim, como na escola pública, a metodologia direcionada para a privatização do AEE, foi a de estudo de caso, no sentido de se buscar estratégias pedagógicas e de acessibilidade que favoreçam as melhores condições de participação e de aprendizagem. Essa escolha, de certo modo, deixa a entender que as perspectivas assistenciais e médicas, de acordo com cada caso concreto, podem ter maior ou menor importância para busca da superação das barreiras sociais presentes na escola/sociedade.

Percebemos que os itens colocados para a realização do AEE privado, estão alinhados com as legislações educacionais vigentes, mas com variações textuais. Por exemplo: na nota técnica 9/2010 prevê como atribuição do AEE o “[...] desenvolvimento de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores” (BRASIL; MEC, 2010, p. 5); já as diretrizes estaduais da Educação Especial do Espírito Santo (2011), diz que é atribuição do professor AEE apresentar “[...] conhecimentos relativos ao desenvolvimento dos processos mentais superiores” (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2011, p. 16); e o Edital de Credenciamento 01/2014 trouxe que o AEE deve buscar o “[...] desenvolvimento de processos mentais/exercício da atividade cognitiva (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014, p. 13). Apesar das nuances, nos parece que os documentos se referem ao desenvolvimento funções mentais superiores, conforme estudos do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky³⁷ (1896-1934). Para, Ivic (2010), o ponto essencial da concepção vygotskyana de desenvolvimento é a interação social, ou seja, o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie apartado das interações sociais.

³⁷ Ao longo de sua vida, o autor se dedicou ao estudo da educação de crianças deficientes. “A teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”” (IVIC, 2010, p. 15).

Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010, p. 17).

Além desses pontos mais conceituais, o Edital de Credenciamento 01/2014, trouxe um aspecto administrativo fulcral para a proposta. Ou seja, estabeleceu que os recursos públicos estaduais, somente custearão os alunos das redes municipais, atendidos pelo AEE privado, se Municípios assinarem um convênio de cooperação técnica assumindo o compromisso de melhorarem as condições de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, em suas redes de ensino (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014). Envolvendo assim, diretamente, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb³⁸) em um formato bem “criativo”, conforme expomos a seguir.

2.4.1 Convênio de cooperação técnica com os Municípios e o Fundeb

Inicialmente cabe pontuar que, categoricamente, a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (LDBEN) disciplina que:

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

Parágrafo único: **O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

³⁸ O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil, de âmbito estadual (um fundo por estado) e formado, na quase totalidade, por recursos já vinculados provenientes dos impostos e transferências do Estado e municípios. Trata-se de uma subvinculação que retém 20% da receita de vários impostos e redistribui conforme critérios mais equitativos. As receitas do Fundeb integram os gastos obrigatórios em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), 18% da União e os 25% dos estados, Distrito Federal e Municípios (art. 212 da CRFB de 1988). A distribuição para os estados e Municípios (valor recebido) é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar. O Fundeb passou a fazer parte do corpo da Constituição Federal, no artigo 212-A, após a aprovação da emenda constitucional 108 de 27 de agosto de 2020, tornando-se uma política de caráter permanente. Anteriormente, conforme art. 60 do Ato das Disposições Transitórias e lei n.º 11.494/2007, a duração estabelecida foi de 14 anos, de 2007 a 2020. Antes do Fundeb vigeu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) durante os anos de 1997 a 2006.

Para o financiamento da Educação Especial, o decreto n.º 6.571 de 2008, que regulamentou o artigo 60 da lei 9.394/96 (LDBEN), reconheceu a dupla contagem das matrículas (classe comum e AEE) para repasse do Fundeb. Por sua vez, o CNE, por meio da Resolução n.º 4/2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, asseverou que a matrícula do AEE, deve ser prioritária na própria escola ou em outra de ensino regular, da rede pública de ensino, podendo, de maneira residual, ser ofertado em CAEE público ou privado.

Com a entrada em vigor do decreto 7.611 de novembro de 2011, o decreto n.º 6.571 de 2008 foi revogado e a redação da norma regulamentadora do Fundeb, o decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, foi alterada, ratificando a dupla matrícula, mas admitindo no cálculo da distribuição dos recursos, as matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2011).

Posto isto, observamos que o Edital de Credenciamento 01/2014, estabeleceu uma condição para ação conjunta com Municípios, na terceirização do AEE nos seguintes termos:

[...] para o atendimento aos alunos das redes municipais será necessário que o Município tenha **aderido ao Convênio de Cooperação Técnica proposto pelo Estado do Espírito Santo** para melhoria das condições de atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial. Esta ação conjunta compatibiliza os interesses institucionais das partes para o atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência visual no Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014, p. 9, grifo nosso).

Cabe frisar, que a conveniência do convênio³⁹ proposto pelo estado do Espírito Santo aos Municípios decorre da metodologia de filtragem de matrículas para contabilização do repasse do Fundeb, especificamente, os casos da segunda matrícula da Educação Especial⁴⁰, a do AEE.

³⁹ O convênio de cooperação técnica tem previsão legal na art. 116 da Lei 8.666/93 e art. 2º do Decreto Estadual n.º 1.242-R/2003 que disciplina a celebração de convênios de natureza financeira no âmbito da Administração Pública Estadual.

⁴⁰ As etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino possuem fatores de ponderação a serem aplicados para a distribuição dos recursos do Fundeb. A ponderação tem como referência o valor 1 para os anos iniciais do ensino fundamental urbano. A matrícula de escolarização da modalidade da Educação Especial tem fator de ponderação 1,20 (20% a mais), todavia prepondera o valor de ponderação maior conforme etapa e/ou tipo de

Após o 2º aditivo do convênio de cooperação técnica, ocorrido em 05 de janeiro de 2018, os Municípios assumiram as seguintes obrigações:

Dos recursos recebidos do FUNDEB relativo a matrículas do aluno da Educação Especial no contra turno do Município:

Arcará com custos mensais decorrentes do fornecimento de alimentação escolar e transporte, dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas redes estaduais e municipais que frequentarem os CAEEs;

Abster-se-á do recebimento dos recursos relativos à 2ª matrícula dos alunos da rede municipal de ensino, referente ao AEE dos alunos optantes de frequentarem os CAEEs das Instituições, **os quais serão repassados e geridos pelo Estado.**

Arcará com o valor que exceder ao disposto no subitem 2.1.1. [que excederem a receita total apurada com os recursos do Fundeb] (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2018a, n.p., grifo nosso).

Esse aditivo, de redação pouco elucidativa, forçou a Sedu a emitir uma nota técnica explicativa de n.º 1, de 22 de março de 2018, pontuando que, segundo o critério de operacionalização da filtragem de matrículas do Fundeb que, no caso de “convênio” único, as matrículas seguiriam para esfera de governo do convênio. Destacando, que nesses casos, “[...] entende-se que os valores enquadrados no caso acima, serão regularmente repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente ao Estado do ES”. A nota técnica ainda esclareceu que o valor apurado dos recursos da segunda matrícula do Fundeb seria a base do financiamento das instituições especializadas para o pagamento dos alunos com matrícula de escolarização nas redes municipais e se o valor fosse ultrapassado caberia “[...] ao Município negociar com as entidades conveniadas a possibilidade de repassar recursos adicionais para cobrir os custos de atendimento dos alunos de sua rede” (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2018b). Nesse sentido, ficou estabelecido que o Teto de Valor Financiável (TVF), teria como restrição a “[...] receita apurada de recursos do Fundeb relativos aos alunos cadastrados no censo escolar do ano anterior do Município em questão, com 2ª matrícula nos CAEEs, acrescidos de 10% deste mesmo valor” (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2018b).

Nesse ponto, cabe evocar o artigo 3º, § 2º do Decreto n.º 6.253, de 13.11.2007, que disciplina que os recursos destinados aos entes federados após operacionalização da filtragem das matrículas do Fundeb, podem ser de aplicação **indistinta** entre as etapas, modalidades e tipos

estabelecimento que o aluno se encontra. A matrícula do AEE também possui ponderação 1,20. Ou seja, caso o aluno tenha também a matrícula de AEE, contribuirá para a formação do fundo com ponderação variando de 2,40 (caso escolarização seja 1,20 ou menor) a 2,50 (caso a matrícula de escolarização esteja no maior fator de ponderação, por exemplo, em uma creche integral pública ou ensino médio de tempo integral). Após a filtragem os recursos recebidos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento.

de estabelecimento de ensino da educação básica, desde que observados os âmbitos de atuação prioritária⁴¹ definida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007a). Ou seja, existe uma discricionariedade dos gestores para planejar e executar os recursos do fundo, sendo que a área de atuação prioritária deve ser o norte da execução financeira. No entanto, o **mecanismo de manobra de filtragem da matrícula do AEE** (fonte de recursos da terceirização) revela que para os valores arrecadados com a segunda matrícula do AEE, quando realizado nas instituições privadas filantrópicas, inexistem discricionariedade, mas apenas vinculação. O TVF, já passa a ser uma espécie de “empenho prévio” da despesa, pois há o comprometimento do contratante (estado do Espírito Santo) em reservar esses recursos para o pagamento dos serviços contratados, garantindo a certeza de *quanto* as instituições poderão captar no próximo ano.

Também ainda cabe esclarecer que não ocorre “abstenção de recebimento dos recursos relativos à 2ª matrícula”, mas enquadramento ou não, no critério de operacionalização do Fundeb. Ou seja, o que o 2º termo aditivo do convênio de cooperação técnica “quis dizer”, foi que o Município não poderia fazer “convênio”⁴² concomitante com a mesma instituição especializada, pois nesses casos de *duplo convênio*⁴³, conforme critério até 2017, os recursos referentes das matrículas iriam para o Município e não para a rede estadual (BRASIL; FNDE, 2017).

Parece que o 2º termo aditivo ignorou ou não se ateuve a alteração ocorrida na nota técnica SEB/SECADI/SETEC/FNDE n.º 1 de 18 de dezembro de 2017, que alterou o mecanismo de filtragem da matrícula do AEE quando realizado nas instituições especializadas conveniadas. A partir dessa nota, o Fundeb passou a considerar a esfera de atuação prioritária das matrículas da classe comum para direcionar a matrícula do AEE, quando realizado em instituições especializadas conveniadas. Antes não havia essa divisão e a matrícula do AEE das instituições especializadas era considerada na esfera de governo do “convênio”, independente da etapa de ensino. Vide Nota Técnica Conjunta (SEB/SECADI/SETEC/FNDE) n.º 1/2015 e a n.º 1/2016.

A esse respeito, a Presidência do FNDE, em resposta ao nosso pedido de acesso à informação, processo n.º 23480.015039/2020-23, informou que a alteração entre as notas técnicas foi exclusivamente redacional, com vistas a descrever os critérios de matrículas consideradas para

⁴¹ O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 determina que os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal no ensino fundamental e médio.

⁴² O Inep adota o termo **convênio** em sua forma genérica, assim pode compreender acordo de cooperação técnica, repasse de recursos, prestação de serviços, entre outros (BRASIL, INEP, 2019a). O reconhecimento de vínculo único é a uma das obrigações assumidas pelos Municípios, por meio de Termo de Cooperação Técnica.

⁴³ Uma mesma instituição especializada com convênios independentes - com o estado e com o Município, concomitantemente.

o AEE de forma mais objetiva e reiterou que eventuais esclarecimentos eram de responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Entretanto, não conseguimos contato com a Semesp e, com a devida vênia, tomamos a liberdade de discordar da resposta do FNDE quanto a não ocorrência de alteração da filtragem do Fundeb, pois a leitura comparativa das referidas notas técnicas revelam o oposto. Inclusive, não satisfeitos pelas respostas dadas, seguimos a orientação da Controladoria-Geral da União (CGU)⁴⁴, e formalizamos uma reclamação destinada ao FNDE, no sentido de cobrar o aperfeiçoamento das notas técnicas, mas não tivemos retorno.

Pela manipulação do microdados do censo escolar do Inep, observamos que as variáveis conseguem captar muitas variações quanto a origem da matrícula de AEE, a saber: AEE exclusivamente na rede de ensino de escolarização; exclusivamente em outra rede de ensino, diversa da escolarização (pública ou privada filantrópica); AEE na mesma rede e concomitantemente em outra rede pública ou privada (duas matrículas de AEE); ou ainda quando não possui vínculo algum (sem AEE).

Devido a esse fato, o FNDE precisou criar filtros, pois **independentemente do número de matrículas que o aluno tenha no AEE, considera-se para a formação do repasse do Fundeb uma única matrícula de AEE**⁴⁵ cujo valor é repassado para o estado, município ou dividida. O censo escolar apenas bloqueia os casos de AEE com horários sobrepostos. Assim, por parte do Inep, não há nenhuma restrição de registro sobre a quantidade de matrículas de AEE. A única regra é que os horários não podem ser conflituosos com a escolarização e nem com as demais matrículas de AEE, caso ocorram.

Atentos a esse “detalhe”, constatamos por meio dos microdados do censo escolar do estado do Espírito Santo (de 2014 em diante), pela variável TP_CONVENIO_PODER_PUBLICO, que todas as instituições especializadas contratadas informam que o “convênio” com o poder público é **único com a rede estadual de ensino**.

Nesses casos, os critérios de filtragem do Fundeb⁴⁶ são:

⁴⁴ Vide relatório do pedido de acesso à informação, n.º 23480.015039/2020-23:

http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/853825/RESPOSTA_RECORSO_CGU_125741_SEI_23480.015039_2020_23.pdf

⁴⁵Vide nota explicativa n.º 1/2010 (SEB/SEESP/FNDE/INEP) e demais notas técnicas anuais de filtragem do Fundeb.

⁴⁶ Existem outras possibilidades de arranjo conforme o número de matrículas de escolarização e no AEE, mas essas são as mais comuns. Sugerimos a leitura da Nota explicativa n.º 1/2010 (SEB/SEESP/FNDE/INEP).

- **AEE em Instituições Conveniadas:** Quando a escolarização for única ou várias em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo da escolarização. **(Educação Infantil);** Quando a escolarização for única ou várias em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á 50% da matrícula para cada esfera de governo. (Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos fundamental, e Curso FIC integrado na modalidade EJA – nível fundamental); Quando a escolarização for única ou várias em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo da escolarização. (Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos médio e Curso Técnico e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Médio) (BRASIL; FNDE, 2017, p. 8).

Percebemos que após quatro anos de vigência, o formato de terceirização do AEE foi “melhor elucidado” aos Municípios, por meio da nota técnica da Sedu n.º 1, de 22 de março de 2018. Ficando mais explícito que os valores destinados ao pagamento do AEE, ofertado aos alunos das redes municipais pelas instituições privadas filantrópicas, saíam de uma “manobra” de filtragem de matrículas de composição dos recursos do Fundeb, não havendo, portanto, necessidade de repasses financeiros entre o estado e os Municípios.

Explicando melhor, conforme os critérios de filtragem trazidos pela nota técnica do FNDE n.º 1 de 18 de dezembro de 2017 e mantida para os anos posteriores, são adotados os seguintes critérios de filtragem para a destinação dos recursos provenientes da matrícula de AEE:

- a) quando o aluno for da educação infantil da rede municipal e fizer o AEE exclusivamente em uma instituição especializada contratada pelo estado, localizada no mesmo Município⁴⁷, o recurso referente a essa a matrícula vai ser repassado integralmente para o Município;
- b) quando o aluno, também for da rede municipal, mas pertencer as seguintes etapas: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Curso FIC integrado na modalidade EJA – nível fundamental, a matrícula do AEE será dividida entre as esferas administrativas (50% do valor anual da matrícula para cada um).
- c) por outro lado, quando o aluno da rede pública municipal possuir **duas matrículas** de AEE de forma concomitante⁴⁸ (na própria rede municipal e na instituição contratada pelo estado), independentemente da etapa de ensino, o valor da matrícula do AEE se direciona integralmente para o Município.

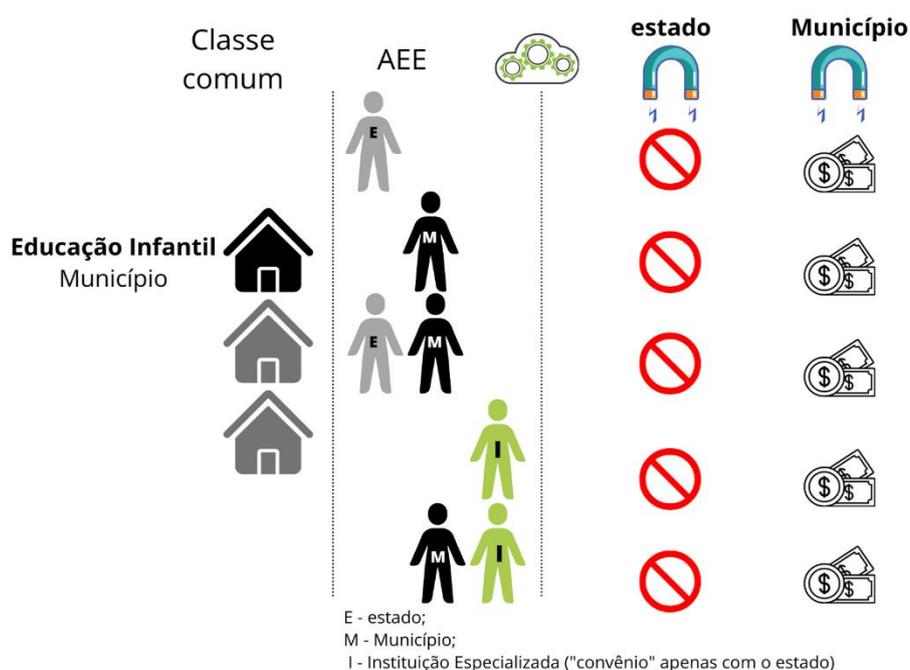
⁴⁷ Quando a matrícula do AEE for em instituição especializada localizada em município diverso ao do município da matrícula de escolarização, a do AEE é desconsiderada para o cálculo do Fundeb.

⁴⁸ Possibilidade permitida pelo censo educacional, desde que seja no turno inverso da escolarização e não ocorra sobreposição de horários.

Nesse sentido, a terceirização do AEE representa para as redes municipais um acréscimo importante de receita do Fundeb⁴⁹. Ou seja, o maior ônus da terceirização do AEE fica com a rede estadual, com implicações diretas no custeio da modalidade de sua própria esfera administrativa, que conforme veremos, continua longe de alcançar a meta de universalização do AEE para seus próprios estudantes. Para facilitar o entendimento da filtragem da matrícula do AEE pelo Fundeb, elaboramos o esquema a seguir:

Figura 1 - Esquema de filtragem de matrículas de AEE do Fundeb – “convênio” único com a esfera estadual

(Continua...)



⁴⁹ O Termo de Cooperação Técnica pactua que essa receita seja investida prioritariamente na qualificação dos serviços da modalidade da Educação Especial. Cabe ressaltar que essa perspectiva endossa um pragmatismo exacerbado, pois induz que o “serviço” do AEE uma vez realizado nas instituições especializadas contratadas seja o necessário e suficiente para que os alunos tenham suas especificidades garantidas na escolarização. Cabe ressaltar ainda que os recursos do Fundeb é a principal fonte de recursos da Educação, mas não a única.

Figura 1 - Esquema de filtragem de matrículas de AEE do Fundeb - convênio único com a esfera estadual
(Continua...)

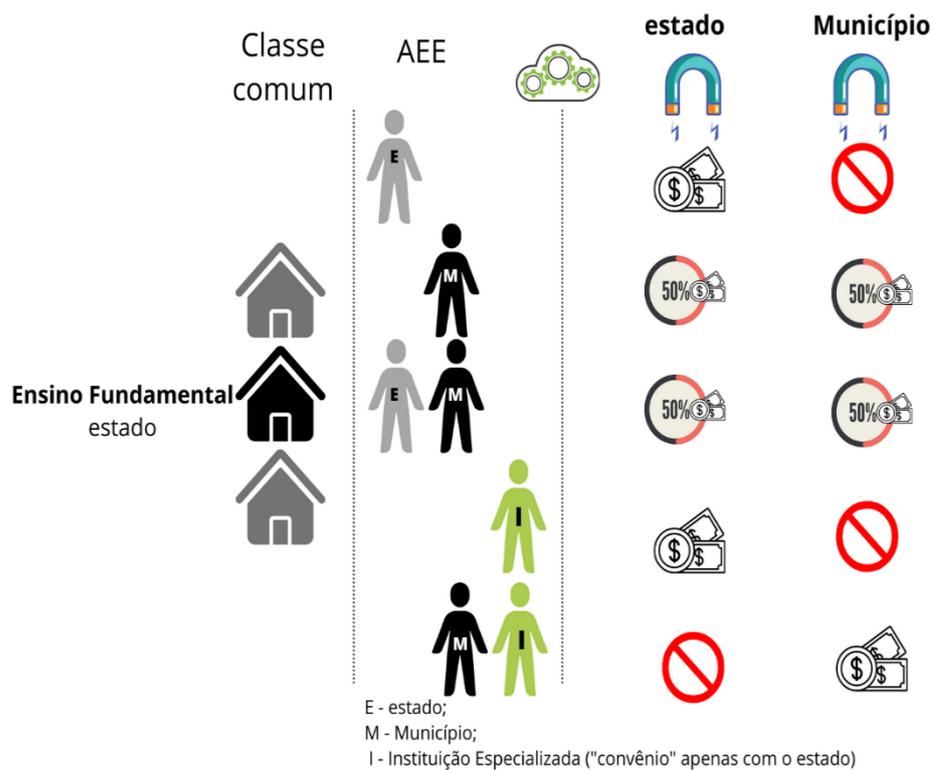
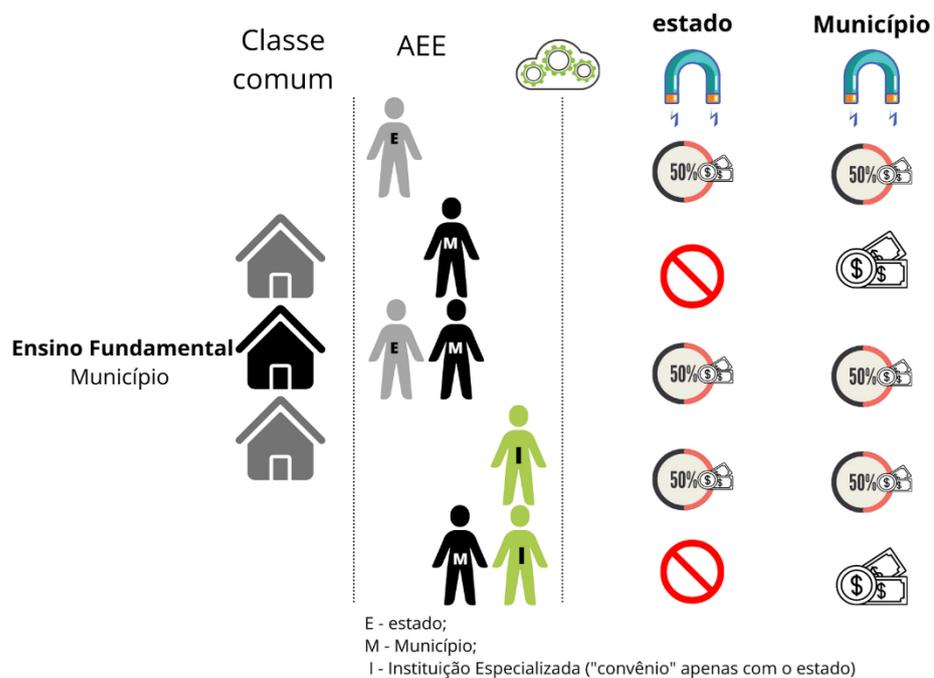
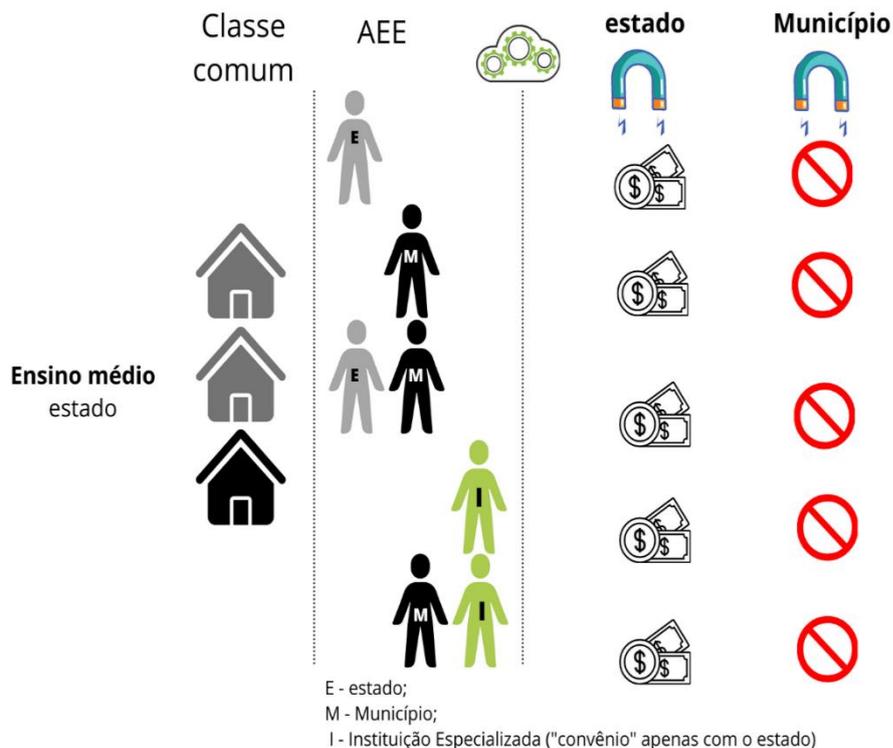


Figura 1 - Esquema de filtragem de matrículas de AEE do Fundeb - convênio único com a esfera estadual
(Continuação)



Fonte: Notas Técnicas Conjuntas SEB/SECADI/SETEC/FNDE n.º 1 de 18 de dezembro de 2017 e a de n.º 2 de 18 de dezembro de 2018.

Nota: Representa apenas as possibilidades mais reiteradas;

Elaboração própria.

Conforme podemos notar na figura 1, esse mecanismo criativo, adotado no estado do Espírito Santo, a nosso ver, sinaliza a potencial influência que as instituições especializadas filantrópicas possuem, pois conseguiram vincular os recursos públicos educacionais à oferta de seus serviços. Com efeito, esse mecanismo as protege de sofrerem qualquer impasse político, por exemplo, com mudanças de gestores públicos que venham ter uma visão distinta de aplicação dos recursos públicos estaduais. Além disso, conseguiram que o estado convencesse os Municípios a acatar os termos do 2º aditivo do Convênio de Cooperação Técnica, garantindo que **novos repasses** deveriam ser feitos às instituições especializadas. Isto é, quando os recursos da segunda matrícula do Fundeb, “atraídas” para o estado, não fossem suficientes para cobrir os gastos pelo AEE prestado, pelas instituições especializadas, aos alunos com matrícula de classe comum pertencentes as redes municipais.

Salvo melhor juízo, caso esses “novos repasses” ocorressem (o que nunca aconteceu), deveriam ser via *termo de colaboração ou termo de fomento*, conforme previsto pelo MROSC – quando

o interesse pela parceria é recíproco (BRASIL, 2014). Todavia, estaríamos diante de um conflito normativo, pois o mesmo objeto (AEE) teria partes (interesses distintos) e partícipes (interesses mútuos), caracterizando flagrante sobreposição de objetos. Além do mais, interferiria na engrenagem de filtragem do Fundeb para o próximo ano, haja vista que para o Inep o “convênio” seria duplo.

De fato, com o fim do prazo de credenciamento em 2019 e com a entrada do novo edital de 2020, essas condições não entraram nos *novos termos de cooperação técnica*⁵⁰ firmados com os Municípios. Ou seja, o TVF previsto pelo 2º aditivo do Edital 01/2014, não passou de “letra morta”.

Diante do exposto e considerando o cenário social que temos, ainda demasiadamente marcado pela perspectiva médico-clínica e pelo caráter assistencialista que vem permeando a consolidação do Estado Moderno (SOBRINHO; SÁ; PANTALEÃO, 2017), evidentemente, tanto o estado do Espírito Santo quanto os Municípios consentem em fomentar a filantropia com os recursos vinculados à Educação, mesmo que para isso seja preciso “espremer a legislação” em busca de uma interpretação que justifique o reiterado desvio de finalidade dos recursos públicos.

Sem perder de vista os principais contornos da terceirização do AEE, finalizamos este capítulo elencando no quadro a seguir, as principais obrigações do estado, Municípios e instituições especializadas, nesse arranjo.

⁵⁰ O termo correto seria *convênio*, haja vista que *termo de cooperação técnica* é um instituto do MROSC. Mas, preferimos usar a nomenclatura que a administração pública adotou.

Quadro 1 - Obrigações dos envolvidos – estado x Municípios; estado x Instituições Especializadas

ESTADO	MUNICÍPIOS
 Partícipes (objetivos comuns) cooperação técnica sem transferência de recursos	
Arcar com os custos dos alunos público-alvo da educação especial das redes municipais, conforme Convênio de Cooperação Técnica com os Municípios;	Custear a alimentação e o transporte dos alunos matriculados no CAEE;
Fiscalizar e acompanhar a execução dos serviços;	Investir em suas redes escolares visando a melhoria da acessibilidade e ampliar, quando necessário, o número de salas de recursos;
Realizar auditoria <i>in loco</i> , após o devido ajuste de dia e hora, ficando desde já autorizada.	Enviar relatório anual à Sedu contendo o número de alunos no CAEE e valores investidos em infraestrutura, equipamentos e melhoria de suas redes;
Orientar os municípios quanto à prestação de contas;	Adquirir equipamentos e materiais específicos para o aprimoramento do atendimento em sua própria rede de ensino;
	Qualificar a oferta do AEE por meio de formação continuada, podendo contar com apoio das instituições;
	Termo aditivo de 2018: financiar os valores excedentes quando o montante arrecadado pela 2ª matrícula do Fundeb não for suficiente para cobrir a despesa com os custos dos alunos municipais.
ESTADO	INSTITUIÇÕES CONTRATADAS
 Partes (estado e Instituições) Instituições são prestadoras de serviços para obter vantagem pecuniária.	
Efetuar o pagamento dos serviços prestados aos alunos da rede estadual e municipais;	Oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no centro de Atendimento Educacional Especializado a todos os seus alunos, vedada à cobrança de qualquer tipo de taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança;
Fornecer diretrizes, bases legais, modelos, formulários e todos os instrumentos necessários ao desenvolvimento das ações;	Aplicar seus excedentes financeiros no atendimento na educação especial;
Criar canal de recebimento de denúncias, reclamações, sugestões, dentre outros, dentro do website da Secretaria de Estado da Educação;	Atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino (aprovação do PPP pelo CEE/ES);
Manter dinâmica de cooperação que possibilite a troca de informações e acompanhamento dos alunos na rede regular de ensino;	Organizar as turmas com vistas à otimização do uso do transporte escolar;
Realizar auditoria <i>in loco</i> , por intermédio dos auditores da Secretaria de Controle e Transparência (SECONT), após o devido ajuste de dia e hora, ficando desde já autorizada;	Realizar visita na escola regular que atende o aluno;
Prestar à pessoa jurídica credenciada todas as informações que se fizerem necessárias à realização dos serviços;	Apresentar relatório mensal com avaliação, observando pontos positivos e negativos, de todas as atividades desenvolvidas ao longo da ação;
Informar ao CAEE os Municípios que possuem Convênio de Cooperação Técnica;	Contratar profissionais dentro da qualificação mínima exigida pelo edital de credenciamento;
Fiscalizar a execução dos serviços; Realizar trimestralmente visita <i>in loco</i> nas Instituições;	Executar diretamente os serviços contratados, sem transferência de responsabilidade ou subcontratação;
	Garantir acessibilidade física;
	Seguir o calendário estadual;
	Não recusar matrículas, exceto se o limite de vagas já estiver ultrapassado.

Fontes: Termos de convênio de Cooperação Técnica e Edital de Credenciamento 01/2014. Refere-se as principais obrigações pactuadas. Elaboração própria

No próximo capítulo discorreremos sobre as implicações do AEE privado no orçamento estadual da Educação Especial, no ciclo orçamentário 2016-2019.

3 TERCEIRIZAÇÃO DO AEE NO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo apontamos as principais implicações da terceirização do AEE no orçamento da Educação Especial, no ciclo orçamentário 2016-2019, cotejando os dados das despesas da execução orçamentárias da Educação Especial com dados de matrículas, referente aos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede estadual do Espírito Santo.

Nosso plano de análise foi orientado por três indicadores recorrentemente utilizados na análise das políticas orçamentárias: a) **direção do gasto**, que permite conhecer o destino dos recursos públicos; b) **magnitude dos gastos**, para verificar se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos e, c) **abrangência**, para evidenciar o alcance da política quanto à possibilidade de responder à situação social e contribuir para redução das desigualdades (FAGNANI, 1998; BOSCHETTI, 2009; SALVADOR; TEIXEIRA, 2014).

Os dados e reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a privatização do AEE, pela via da filantropia não se revela a priori, como uma política que focaliza a melhoria das condições do direito de aprendizagem na escola pública estadual, mas se revela como um criativo mecanismo de estímulo⁵¹ à filantropia que condiciona o direcionamento dos recursos públicos para as instituições especializadas privadas. Acirrando assim, a disputa pelos recursos financeiros referentes a segunda matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido pelo Fundeb - Decreto Federal 6.253, de 13 de novembro de 2007. Os dados demonstraram que a ampliação da cobertura do AEE e a melhoria da oferta educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial passa, necessariamente, pelo fortalecimento da colaboração entre o estado do Espírito Santo e seus Municípios. Todavia, a colaboração para “manobrar” a filiação do Fundeb para o direcionamento da segunda matrícula não nos parece ser a melhor opção para se implementar uma política pública voltada à inclusão escolar. Pois, reforça uma cultura política clientelista/minimalista que marca principalmente países como Brasil que convive com desigualdades sociais econômicas extremas (SOBRINHO; PANTALEÃO, SÁ, 2016)

O presente capítulo foi subdividido em 05 seções. Na **primeira** apresentamos resumidamente a perspectiva que nos alinhamos para o estudo dos dados orçamentários e expomos a forma como os dados da Educação Especial se apresentam na linguagem contábil. Na **segunda**,

⁵¹ O sentido é de fomento, todavia preferimos adotar o termo estímulo, para não confundir com o termo de fomento disciplinado pelo MROSC.

mostramos a direção do gasto social por meio da análise das despesas registradas nas ações orçamentárias da subfunção (367). **Na terceira**, tratamos brevemente da magnitude dos gastos da Educação Especial em relação à despesa geral com a Educação. **Na quarta** mostramos a distribuição geográfica dos recursos da terceirização do AEE nas microrregiões de planejamento. Por fim, **na quinta seção**, fazemos as sínteses das implicações da terceirização no orçamento da Educação Especial, para assim tecer compreensões sobre implicações desse engenhoso mecanismo de estímulo à filantropia e sistematizamos apontamentos que podem colaborar para facilitar o acesso aos dados.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM ORÇAMENTÁRIA

O Manual Técnico do Orçamento (MTO) do Espírito Santo de 2015, pontua que o orçamento é “[...] um instrumento utilizado pela administração pública para demonstrar num determinado período, todos os recursos que serão arrecadados (receita), assim como, todos os valores a serem gastos (despesa)” (ESPÍRITO SANTO, SEP, 2015a, p. 21). Esse conceito formal centra-se na política fiscal estatal, a qual se preocupa tão somente com ajustamento de alocação dos recursos (função alocativa), o equilíbrio da distribuição de renda (função distributiva) e manter a estabilidade econômica (função estabilizadora) (ESPÍRITO SANTO, SEP, 2015a). Todavia, Giacomoni (2012) salienta que para além de prever receitas e despesas, o orçamento público atualmente deixou de ser um mero mecanismo de controle político e passou a ser um veículo da programação de trabalho do governo, que aponta funções decisórias, executivas, de gestão financeira e de controle. Nessa esteira Salvador (2008, p. 151) leciona que o estudo do orçamento público pode ser

[...] um elemento importante para compreender a política social, pois é uma peça técnica que vai além da sua estruturação contábil, refletindo a **correlação de forças sociais e os interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos, bem como a definição de quem vai arcar com o ônus do financiamento dos gastos orçamentários**. O dimensionamento desses gastos permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país.

Nesse sentido, surge o desafio de transpormos a cortina que estampa os números e resultados e adentrarmos a arena das decisões e prioridades dadas as políticas públicas (OLIVEIRA,

2009), para tanto, faz-se necessário compreendermos a linguagem contábil/orçamentária⁵² (GIACOMONI, 2012).

Oliveira (2009) pontua que os dados orçamentários trazem um conjunto de elementos que formam uma espécie de retrato do governo. Para esse autor, por meio da “[...] classificação do gasto tornou-se possível obter elementos para traçar um retrato do governo que revele suas prioridades nos campos econômico, social, regional etc. e identificar os grupos, os setores econômicos e as regiões que mais dele se beneficiam” (OLIVEIRA, 2009, p. 89). Nesse sentido, para nós, a imagem gerada pelas despesas orçamentárias, em diálogo com outras fontes, pode indicar uma figuração singular que expressa os lugares em que os indivíduos e grupos encontram-se. Por essa perspectiva, o instante captado pelos dados orçamentários pode revelar aspectos do jogo social mais amplo, possibilitando a compreensão da atuação do papel do Estado na garantia da Educação a todos. Cumpre ressaltar que, apesar de a estrutura formal do orçamento brasileiro ter ampliado o acesso às informações orçamentárias financeiras, a pouca compreensão das normas contábeis, pela população em geral, ainda dificulta o avanço das análises sobre as prioridades no uso dos recursos públicos (PERES; SANTOS, 2019).

Nessa perspectiva, optamos em expor a forma como os dados da Educação Especial se apresentam na linguagem contábil. Primeiramente destacamos a importância da Portaria n.º 42, de 14 de abril de 1999, do então Ministério de Orçamento e Gestão (MOG), que estabelece as classificações orçamentárias⁵³ das *funções* e *subfunções* (códigos numéricos) que padroniza a discriminação dos orçamentos públicos da União, dos estados, Distrito Federal e dos Municípios. Essa portaria regulamentou o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da lei federal 4.320, de 17 de março de 1964. Ela trouxe a classificação funcional (função/subfunção) que define a área em que os recursos públicos serão empregados. A **função** consiste no maior nível de agregação de despesas, representando grandes áreas de atuação da Administração Pública (*defesa nacional (05); educação (12), saúde (10)*, entre outros); e a **subfunção** representa uma divisão da função que detalha um subconjunto de despesas indicando a natureza da atuação governamental, como, por exemplo, a função *educação (12)*

⁵² A linguagem orçamentária é essencialmente contábil, por ser a que melhor atende as múltiplas finalidades que o orçamento se propõem (GIACOMONI, 2012). Todavia, compreender a linguagem contábil não significa reforçar a dificuldade de acesso, mas ao contrário, busca-se compreender para ampliar a compreensão relacional da linguagem orçamentária com as políticas públicas em curso.

⁵³ A base constitucional do orçamento encontra-se nos artigos 165 a 169 da CRFB de 1988 e as normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle e balanços, na lei federal 4.320 de 17 de março de 1964.

está dividida em oito subfunções (código 361 a 368), entre elas *educação infantil* (365); *educação especial* (367), etc. (BRASIL; MOG, 1999).

Também é importante sabermos que a combinação das subfunções com as funções podem ser *típicas* - quando representa subfunções diretamente ligadas à função, e/ou *atípicas* - quando a subfunção de uma determinada função é utilizada por outra (BRASIL; STN, 2020). Por exemplo, a subfunção *Comunicação Social* (131), diretamente relacionada a função *Administração* (04) pode ser também utilizada na discriminação de despesa da função *Educação* (12), nesse caso seria uma classificação funcional atípica. Ou seja, é possível combinar as subfunções a funções diferentes daquelas diretamente relacionadas; logo apenas a filtragem pela subfunção pode acarretar uma análise enviesada, a depender do uso da informação.

Com base na padronização trazida pela Portaria n.º 42 de 1999, que obrigatoriamente é utilizada pelo orçamento estadual, filtramos os dados extraídos do Portal da transparência do estado do Espírito Santo referentes a função *educação* (12) /subfunção típica *Educação Especial* (367).

A partir desse nível de classificação, conforme disciplina a Portaria MOG n.º 42/1999⁵⁴, cada ente federado segue sua classificação própria⁵⁵, isto é, definem os programas que serão apresentados no Plano Plurianual (PPA) para o período de quatro anos e as respectivas ações para alcance dos objetivos (BRASIL; MOG, 1999). Ou seja, é dado aos entes federados autonomia para organização das ações governamentais, no sentido de “[...] proporcionar maior racionalidade e eficiência na administração pública e ampliar a visibilidade dos resultados e benefícios gerados para a sociedade, bem como elevar a transparência na aplicação dos recursos públicos” (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2015a, p. 49). Assim, para atender as demandas sociais, o Governo comunica suas estratégias, por meio de *programas e ações orçamentárias*⁵⁶, que sinalizam o esforço a ser empregado para modificar ou atender a demanda da sociedade, de forma definitiva ou parcial. E ainda, comunica os objetivos dos programas no Plano Plurianual (PPA) e nas LOAs (BRASIL; SOF, 2019). Nesse sentido, necessariamente, a análise das implicações de uma determinada política social nos direciona a adentrarmos aos níveis mais

⁵⁴ Art. 3º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecerão, em atos próprios, suas estruturas de programas, códigos e identificação, respeitados os conceitos e determinações desta Portaria.

⁵⁵ Por isso preferimos trabalhar com o recorte temporal que coincide com o PPA, obtendo, assim, um conjunto de informações mais compatíveis, facilitando a leitura e compreensão dos dados (OLIVEIRA, 2016).

⁵⁶ Os *programas* constam no PPA e na LOA. E as *ações* integra exclusivamente a LOA.

detalhados de registros das despesas: as *ações orçamentárias* e suas especificações conforme a *natureza da despesa*⁵⁷, conforme mostramos a seguir.

No nosso caso, o Anexo III da lei 10.489 de 14 de janeiro de 2016, que dispõe sobre PPA para o quadriênio 2016-2019 e dá outras providências, trouxe os seguintes programas orçamentários destinados à função *educação* (12):

- **melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública (0858).** Com objetivo de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública estadual de ensino, promovendo a permanência, a promoção e a ampliação do tempo dos estudantes na escola.
- **fortalecimento da gestão escolar no sistema estadual de ensino (0011).** Com o objetivo de fortalecer a gestão escolar para melhoria dos resultados de aprendizagem;
- **gestão da política de educação (0721).** Com o objetivo de planejar, coordenar, implantar, avaliar e controlar políticas públicas na área da educação para elevar a eficiência do sistema educacional e fortalecer a autonomia escolar e sua integração com a sociedade.

No conjunto das LOAs (2016 a 2019) encontramos as ações orçamentárias vinculadas a *Educação Especial* (367). Notamos que todas as ações são pertencentes ao programa *melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública* (0858), conforme detalhamos a seguir:

Quadro 2 - Ações orçamentárias da subfunção 367 – Educação Especial 2016-2019

(Continua...)

Ações orçamentárias	2016	2017	2018	2019
AÇÃO (6669) remuneração dos profissionais cuidadores da Educação Especial. Finalidade: garantir remuneração e outros benefícios aos profissionais de serviços e apoio escolar (cuidadores) e pessoal administrativos da Educação Especial. Produto: servidor remunerado	x	x	x	x
AÇÃO (6671) remuneração dos profissionais do magistério - Educação Especial Finalidade: garantir remuneração e outros benefícios aos profissionais do magistério da Educação Especial. Produto: servidor remunerado	x	x	x	x

⁵⁷ Controle gerencial dos gastos (elemento de despesa e seu desdobramento). Vide MTO.

Quadro 2 - Ações orçamentárias da subfunção 367 – Educação Especial 2016-2019

(Continuação)

AÇÃO (8668) promoção da Educação Especial. Finalidade: ampliar o atendimento educacional especializado em salas de recursos, produzir e adquirir materiais pedagógicos e acompanhar e apoiar a aprendizagem em salas de aula regulares dos alunos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação no ensino comum, buscando sua autonomia por meio da inclusão. Produto: aluno atendido	x	x	x	x
AÇÃO (8662) formação de professores da Educação Especial. Finalidade: oferecer formação continuada em Educação Especial para os professores da educação básica visando melhorar o seu desempenho pedagógico e consequentemente a qualidade da aprendizagem dos alunos. Produto: profissional capacitado	x	x	x	x
AÇÃO (2055) Concessão de abono aos profissionais do magistério - Educação Especial. Finalidade: viabilizar o pagamento de abono estabelecido em lei aos profissionais do magistério da Educação Especial.	-	-	x	-
AÇÃO (2056) concessão de abono aos profissionais cuidadores da Educação Especial Finalidade: oferecer formação continuada em Educação Especial para os professores da educação básica visando melhorar o seu desempenho pedagógico e consequentemente a qualidade da aprendizagem dos alunos.	-	-	x	-

Fontes: LOAs de 2016 a 2019.

Elaboração própria

Pela análise do quadro, nota-se que somente com essas informações, não conseguiríamos localizar nosso objeto de estudo (terceirização do AEE). Desse modo, foi necessário adentrarmos em um âmbito mais detalhado dos dados, na classificação da *despesa por natureza* (elemento e subelementos de despesa)⁵⁸, para conseguirmos “localizar/traduzir” os dados orçamentários. Essa classificação se encontra no anexo III da Portaria Interministerial STN/SOF n.º 163⁵⁹, de 2001, que dispõe sobre normas gerais de consolidação das Contas Públicas no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e dá outras providências. Assim, identificamos que a despesa com AEE privado foi registrada unicamente na ação 8668 e classificada no elemento de despesa 34 - *Outras Despesas de Pessoal decorrentes de Contratos de Terceirização* que correspondem as “Despesas orçamentárias relativas à mão de obra constantes dos contratos de terceirização, conforme o art. 18, § 1º, da Lei Complementar n.º 101, de 2000, computadas para fins de limites da despesa total com pessoal previstos no art.

⁵⁸ Conforme as necessidades de escrituração contábil e controle da execução orçamentária fica facultado por parte de cada ente o desdobramento dos elementos de despesa. O estado do Espírito Santo utiliza esse recurso (ESPÍRITO SANTO, SEP, 2015a)

⁵⁹ Essa portaria é atualizada frequentemente.

19 dessa Lei” (BRASIL, 2001, p. 15). Além disso, o subelemento atribuído a essa despesa foi o de código 4791 - *transferências a instituições privadas sem fins lucrativos - outros serviços de terceiros PJ - demais serviços*. Esse foi o caminho que percorremos para encontrar as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

A estrutura orçamentária⁶⁰ da Educação Especial revelada demonstrou que os recursos destinados para o pagamento das despesas com AEE privado foram registrados na *ação* 8668 da subfunção típica *Educação Especial* (367) da função *Educação* (12), pertencente ao programa *melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública* (0858), cujo órgão executor⁶¹ responsável foi a *Secretaria de Estado da Educação* (420101).

Da leitura do desenho programático da Educação Especial foi possível extrair as seguintes informações: a) os recursos destinados a terceirização do AEE **deveriam** ser exclusivamente voltados à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes **na rede pública de ensino** – *programa 0858*; b) as despesas se referem a substituição de mão de obra e contam para limite de gastos da LRF, todavia não entram no cálculo da parcela mínima de 60% do Fundeb destinada à valorização do magistério - *elemento de despesa 34*. Essa última informação é confirmada pelo manual de orientação do Fundeb, que destaca:

Os professores terceirizados (vinculados a cooperativas ou a outras entidades), que eventualmente estejam atuando sem vínculo contratual direto (permanente ou temporário) com o Estado, Distrito Federal ou Município a que prestam serviços, não poderão ser remunerados com a parcela de recursos vinculada à remuneração do magistério, pois esses recursos não se destinam ao pagamento de serviços de terceiros, cuja contratação se dá por meio de processo licitatório próprio. Ressalta-se que o ingresso na carreira de magistério deve dar-se por meio de concurso público de provas e títulos, conforme estabelecem a Constituição Federal (art. 37, II) e a LDB (art. 67, I) (BRASIL; FNDE, 2008, p. 20)

Verificamos que acertadamente o estado do Espírito Santo contabiliza a despesa com a terceirização do AEE na *fonte de recurso*⁶² 114, que é destinada à verificação da parcela restante do Fundeb (de no máximo 40%), com a manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

⁶⁰ Na linguagem contábil fica assim: 42101.0858.12.367.8668.34.4791.

⁶¹ Identificado no PPA e nas LOAs.

⁶² Giacomoni (2012) explica que fonte de recurso é referente a totalidade de receita que se vinculam a determinadas despesas e que adoção desse tipo de classificação decorre da necessidade de melhorar o acompanhamento das vinculações, portanto não se deve confundir com *fonte de receita* (arrecadação).

Para além de nos favorecer, percebemos que o conhecimento sobre a distribuição dos recursos públicos, a apropriação da linguagem contábil expande o escopo de análise, pois a maneira como os dados são registrados (classificados) devem corresponder com o cabedal legal que ampara às despesas públicas: de maneira geral (a CRFB de 1988 e as leis que disciplinam o orçamento) ou específica (legislação que disciplina a área da política social). Esse alinhamento da classificação orçamentária, segundo Peres e Santos (2019), contribui para a transparência e *accountability*⁶³, mas “[...], por outro lado, aumentou a complexidade dos orçamentos públicos. Essa complexidade mantém distante da discussão boa parte da sociedade, que não sabe o que é nem como funciona a alocação de recursos públicos” (PERES; SANTOS, 2019, p. 105).

Diante do exposto, consideramos que o estudo detalhado da execução das despesas públicas com a Educação Especial, em particular, pode nos ajudar a compreender *se e como* a modalidade segue imersa em disputas, negociações e correlações de forças, como pontuam Nunes (2016), Almeida, Melo, França (2019); Kassar, Rebelo, Oliveira (2019), entre outros.

A seguir, trilhando por esse caminho, analisamos as despesas registradas com Educação Especial⁶⁴ (subfunção 367) detalhando as despesas conforme as ações orçamentárias.

3.2 DIREÇÃO DO GASTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta subseção mostramos a *direção do gasto*⁶⁵ com a Educação Especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

A tabela a seguir traz uma visão geral do registro de despesas nas ações da subfunção 367.

⁶³ Para Pinho e Sacramento (2019, p. 1.348) esse conceito ainda está em construção e nos padrões de democracia como valor universal. Para os autores, não existe um termo único em português que defina a palavra. No Brasil tem sido referida como “responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei”.

⁶⁴ Recursos informados nas despesas de outras fontes podem ter sido destinados à modalidade da Educação Especial, como o caso do PEDDE, no entanto, a aplicação desses recursos são de decisão do Conselho de Escola, sendo um nível de detalhamento que deve ser verificado caso a caso e que cabe problematizações em pesquisas futuras.

⁶⁵ Os objetivos dos programas e das ações foram colocados anteriormente. A partir daqui utilizaremos apenas a numeração orçamentária.

Tabela 2 - Detalhamento das despesas registradas nas ações orçamentárias da subfunção 367

Função: 12 - Educação					Minigráficos valores executados
Programa orçamentário:					
0858 - Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública.					
ANOS	2016	2017	2018	2019	
Subfunção Educação Especial (367)	R\$ 63.295.614,99	R\$ 61.132.552,02	R\$ 68.635.427,85	R\$ 74.258.244,45	
Total executado:					
AÇÃO (6669) - Orçado LOA:	R\$ 9.770.584,80	R\$ 7.288.697,53	R\$ 9.894.481,76	R\$ 16.301.543,00	
AÇÃO (6669) - executado	R\$ 6.256.393,31	R\$ 8.249.938,48	R\$ 10.909.193,01	R\$ 15.153.395,90	
AÇÃO (6671) - Orçado LOA:	R\$ 39.746.941,08	R\$ 39.784.352,14	R\$ 33.785.875,99	R\$ 45.251.000,00	
AÇÃO (6671) - Executado:	R\$ 34.682.886,03	R\$ 31.890.760,40	R\$ 37.119.380,52	R\$ 40.174.850,43	
AÇÃO (8668) Orçado LOA:	R\$ 21.703.056,56	R\$ 17.970.112,77	R\$ 15.663.679,41	R\$ 21.570.000,00	
AÇÃO (8668) Executado:	R\$ 22.356.335,64	R\$ 20.991.853,14	R\$ 18.477.432,13	R\$ 18.929.998,12	
Meta física LOA:	R\$ 6.000,00	R\$ 6.005,00	R\$ 6.001,00	R\$ 6.001,00	
Meta alcançada (relatório de gestão):	8.811	8.811	8.811	8.811	
Instituições filantrópicas favorecidas:	61	59	59	57	
AÇÃO (2055) Orçado LOA:	-	-	-	-	
AÇÃO (2055) Executado:	-	-	R\$ 1.094.685,77	-	
AÇÃO (2056) Orçado LOA:	-	-	-	-	
AÇÃO (2056) Executado:	-	-	R\$ 1.034.736,44	-	
AÇÃO (8662) Orçado LOA:	R\$ 200.000,00	R\$ 200.000,00	R\$ 200.000,00	R\$ 200.000,00	
AÇÃO (8662) Executado:	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	
Meta física LOA:	1.200	1.200	1.200	1.200	
Meta alcançada (relatório de gestão):	360	-	-	267	

Fonte: Relatório da Execução Programática do Governo do estado do Espírito Santo 2016; PPA 2016-2019; LOA 2016; Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

Os dados apontaram uma mudança significativa no formato de registros das despesas com a Educação Especial, em comparação com as LOAs de 2014 e 2015⁶⁶. Anteriormente, a despesa com a terceirização do AEE era registrada na ação 8667 e a ação 8668 era exclusiva para o registro das despesas destinadas ao apoio à escolarização e a ampliação das salas de recursos próprias do estado (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014; OLIVEIRA, 2016). Com o novo PPA 2016-2019, notamos que: a ação 8668 passou a ser exclusiva para registro das despesas com a

⁶⁶ Vide Oliveira (2016). A não padronização das classificações orçamentárias dificulta o acesso aos dados da Educação Especial, por isso optamos em analisar o recorte específico do PPA 2016-2019.

contratação das instituições especializadas filantrópicas, e a ação destinada à ampliação do AEE na rede pública **foi extinta**. Ou seja, com o novo PPA a subfunção 367 não mais registrou o esforço estatal para universalizar o AEE em sua própria rede de ensino.

Não encontramos um motivo claro para essa alteração, mas ao acessarmos o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PEDDE), chamado de PEDDE Inovador⁶⁷, estabelecido pela portaria 150-R, de 25 de setembro de 2014 e atualmente disciplinado pela Portaria n.º 144-R de 19 de dezembro de 2019, observamos a existência de uma meta denominada como *Manutenção da Rede Escolar e Desenvolvimento do Processo de Ensino Aprendizagem*, que trazia, entre os diversos objetivos, o de *manutenção das salas de recursos localizadas nas escolas da rede estadual de ensino*. Nesse sentido, parece ter sido essa a justificativa para supressão da ação orçamentária que registrava as despesas com a expansão e/ou melhorias no AEE nas escolas públicas estaduais. Desse modo, tudo indica que essa estratégia pode ser uma das travas para a expansão do AEE na rede pública estadual de ensino e também um limitador da transparência⁶⁸ dos dados públicos. Cabe lembrar, que os dados agregados dificultam o conhecimento das despesas reais com a Educação Especial (PERONI, 2003; FRANÇA, 2014).

Diante do exposto, cabe refletirmos: *qual o intuito da exclusão da ação orçamentária que dava transparência aos dados investidos na própria rede de ensino estadual?* Essas indagações reforçam a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as estratégias adotadas para dar ou não transparência as despesas públicas investidas na Educação Especial.

Verificamos também que o resultado alcançado pela meta física da ação orçamentária 8668, conforme os Relatórios da Execução Programática do Governo do estado do Espírito Santo⁶⁹,

⁶⁷ O PEDDE regulamenta a autonomia da gestão financeira estabelecida pela lei estadual 5.471 de 22 de setembro de 1997, que dispõe sobre gestão democrática do ensino público estadual. Não se refere a um programa orçamentário, mas a um instrumento que norteia a execução física e financeira dos recursos destinados a cada escola estadual, ou seja, é um “nome fantasia”. O registro orçamentário ocorre em ações específicas das subfunções **ensino fundamental (361) e ensino médio (362)**, que juntas formam o “programa PEDDE”. Não demos uma atenção mais detalhada para o estudo deste “programa” por não ter vínculo com a subfunção Educação Especial (367), mas salientamos que requer um estudo próprio. As normas de repasse do PEDDE foram estabelecidas pelas Portarias n.º 081-R/2018 e n.º 147-R/2018 e atualmente o PEDDE é chamado pelo nome fantasia de Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar (PROGEFE) com normatização dada pela Portaria n.º 144-R/ 2019. Conforme, o economista Gil Castelo Branco (2015) nomes fantasias, contribuem para redução do número de programas orçamentários que são detalhados na peça orçamentária e dificulta o acompanhamento da aplicação dos recursos pela sociedade.

⁶⁸ O registro de despesa do PEDDE não é detalhado no portal da transparência, que apenas informa o montante dos recursos destinados a cada escola favorecida, não sendo possível, através desses dados, saber se ocorre efetiva atenção com a modalidade da Educação Especial. Ou seja, não conseguimos identificar se existem estratégias pensadas para universalizar o AEE nas escolas públicas estaduais, bem como se existe um real comprometimento (investimento financeiro) para alcance desse objetivo, por meio do PEDDE.

⁶⁹ Os relatórios são disponibilizados anualmente pela SEP e subsidiam a prestação de contas do governo.

foram iguais em todos os anos (8.811 alunos atendidos), todavia os dados que encontramos foram divergentes⁷⁰. O censo educacional informa que foram atendidos pela terceirização do AEE 5.200 alunos, e não 8.811 conforme o Governo tem informado em sua prestação de contas ao legislativo.

O detalhamento das ações, exposto na tabela 2, demonstra que 100% das despesas da subfunção 367 foi com o pagamento de pessoal⁷¹, seja de maneira direta (pagamento de professores, cuidadores e abono salarial em 2018) ou indireta (pela via da terceirização de mão de obra⁷²); evidenciando assim, a falta que faz uma ação orçamentária específica para o registro das despesas com a expansão do AEE nas escolas estaduais.

Cabe relatar que mesmo havendo previsão orçamentária, não ocorreram registros de despesas na ação 8662 que é destinada à formação de profissionais da Educação Especial. Ou seja, no período, quase um milhão de reais deixou de ser investido na formação continuada dos profissionais da Educação Especial da rede estadual de ensino. Tal fato se deu pela falta de execução das despesas aprovadas nas LOAs⁷³, e apesar de não ter havido o registro, encontramos nos relatórios de execução programática do governo a informação de que foi ofertada formação continuada para 360 profissionais no ano de 2016 e para 267 no ano de 2019. Mesmo assim, um resultado muito abaixo da meta estipulada de 1200 profissionais formados por ano, conforme sinalizada nas LOAs.

Um ponto interessante que observamos nos documentos analisados foi que a partir de 2019, a Secretaria de Economia e Planejamento (SEP) passou a acrescentar em seus relatórios, informações qualitativas referentes ao desempenho dos programas e ações do PPA. Conforme a SEP essas informações

⁷⁰ Considerando o mês de setembro de cada ano encontramos os seguintes número de alunos atendidos: 2016 (4.775 nas 61 instituições); 2017 (5.468 nas 59 instituições); 2018 (4.957 nas 59 instituições); 2019 (5.581 nas 57 instituições). Em contato com a Assessoria de Educação Especial da Sedu, via telefone, informaram que também estranharam o número informado nos relatórios do governo e que a informação não foi repassada por eles.

⁷¹ O principal gasto com Educação é com professores e funcionários, no entanto, também se faz necessário ter transparência sobre os demais gastos destinados a modalidade da Educação Especial, por exemplo, com material didático próprio, recursos de tecnologia assistiva, adequação arquitetônica, formação contitnuada etc.

⁷² A despesa com a terceirização foi registrada no elemento de despesa 34 - Outras Despesas de Pessoal decorrentes de Contratos de Terceirização, conforme direcionamento da artigo 18 do §1º do art. 18 da LRF. Desse modo, por não se enquadrar no artigo 22 da lei 11.494/2007 a terceirização do AEE (substituição de mão de obra) não faz parte da parcela mínima 60% do Fundeb (valorização do magistério).

⁷³ Conforme leciona Boschetti (2009, p. 14), “[...] os recursos aprovados e não executados, normalmente, voltam para o orçamento dos governos e podem ser realocados para outras ações ou funções, como geração do superávit primário, por exemplo”.

[...] resumem a situação do programa em um determinado período, indicando as principais entregas, gargalos enfrentados pelos órgãos que dificultam a execução da ação e demais informações que as unidades responsáveis consideraram relevantes. [...]. **Entretanto, a responsabilidade pelas informações e por sua qualidade é de responsabilidade do órgão informante**, tendo a SEP apenas organizado e consolidado este relatório (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2020b, p. 5, grifo nosso).

Segundo as informações qualitativas referentes a ação 8662, trazidas no relatório da SEP, as formações oferecidas aos profissionais da Educação foram na área da deficiência visual – ofertada pelo CAP e deficiência auditiva – ofertada pelo CAS (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2020b). Ou seja, a Administração Pública estadual, pouco se preocupou com a formação continuada dos profissionais da Educação Especial, especialmente, com as áreas em que há disputa pela matrícula do AEE com as instituições especializadas filantrópicas (deficiência intelectual, deficiência múltipla e autismo).

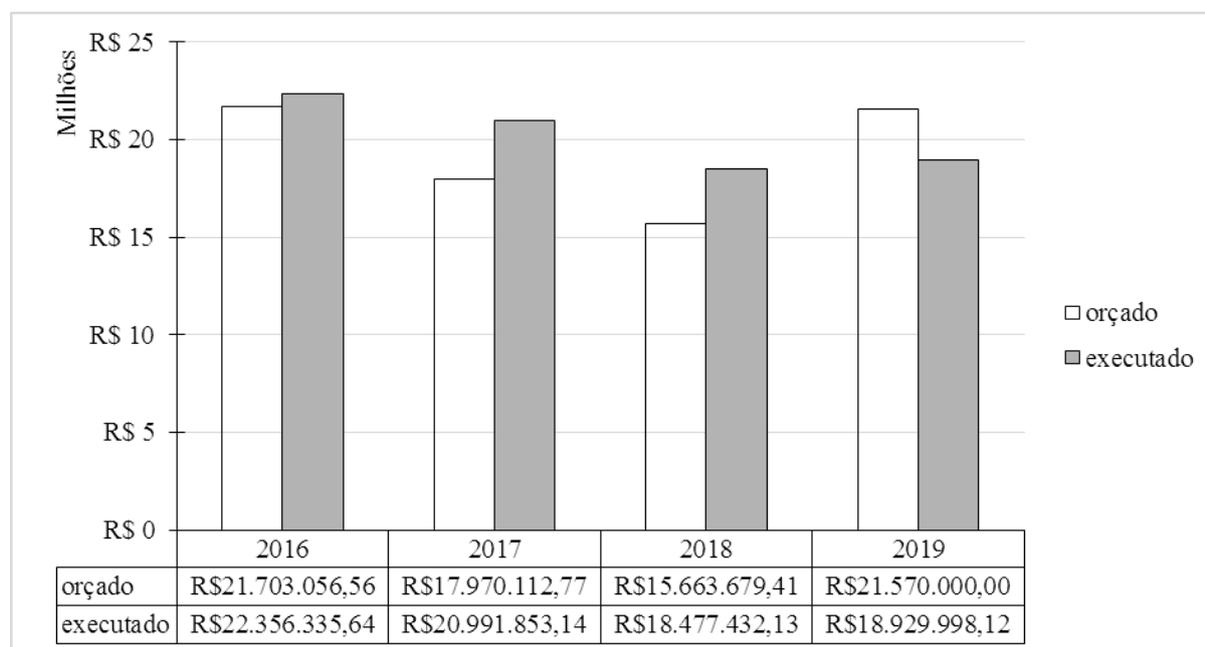
Em relação às informações qualitativas da ação orçamentária 8668, o relatório da SEP informa que as principais “entregas” foram: avaliação da contratação de cuidadores para os alunos severamente comprometidos; liberação de profissionais para os atendimentos em salas de recursos; acompanhamento das ações das salas de recursos e trabalho colaborativo; contratação de professores por área de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; contratação de profissionais de apoio – intérpretes de libras e cuidadores (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2020). Percebe-se que, a exemplo do objetivo para essa ação trazido nas LOAs, as informações qualitativas do relatório da SEP também não retratam a materialização do gasto. Melhor dizendo, apenas se referem as demandas básicas previstas da Educação Especial na sua totalidade, e não à especificidade da terceirização do AEE, que se destina a substituição de mão de obra, a articulação com as redes municipais de ensino e, em tese, a ampliação de oportunidades diversificadas aos estudantes com deficiência (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014). A nosso ver, esse fato demonstra uma clara confusão informacional. Basta observar que a ação 8668 se destina ao registro do pagamento *per capita* por aluno atendido pelas instituições filantrópicas contratadas. E, ao contrário do que as “informações qualitativas” trouxeram, esses recursos não se destinaram a ampliação do AEE em sala de recurso das escolas estaduais, mas somente para a contratação dos CAEE filantrópicos. Além disso, a terceirização do AEE se destina basicamente a contratação de instituições especializadas DI e TGD, dessa forma, nos parece evidente que foi um equívoco relacionar a contratação de intérpretes de libras à despesa com a terceirização. Em síntese: o que tem sido apresentado como resultado qualitativo da execução programática da ação destinada a terceirização do AEE precisa ser aprimorado, pois não condiz com o objetivo das despesas e

os dados quantitativos precisam ser mais bem explicados, pois não são compatíveis com os do censo educacional.

Os dados que tabulamos mostraram que a terceirização do AEE correspondeu a 35% das despesas com a Educação Especial em 2016 (22,4 milhões de reais), teve uma retração de despesa em 2017, mas mesmo assim representou 34% das despesas da subfunção 367 (21 milhões de reais); seguiu com um novo recuo de despesa em 2018, mas ainda sendo responsável por 27% das despesas de 2018 (18,5 milhões de reais); e, em 2019 essa despesa foi de 18,9 milhões de reais, sendo responsável por 26% das despesas da subfunção 367. Desse modo, no período analisado de 04 anos, o estado do Espírito Santo repassou para a filantropia cerca de 81 milhões de reais.

O gráfico a seguir nos permite observar a relação entre o valor orçado e o executado nas despesas da ação 8668.

Gráfico 1 - Terceirização do AEE – ação 8668 – valores orçados e executados

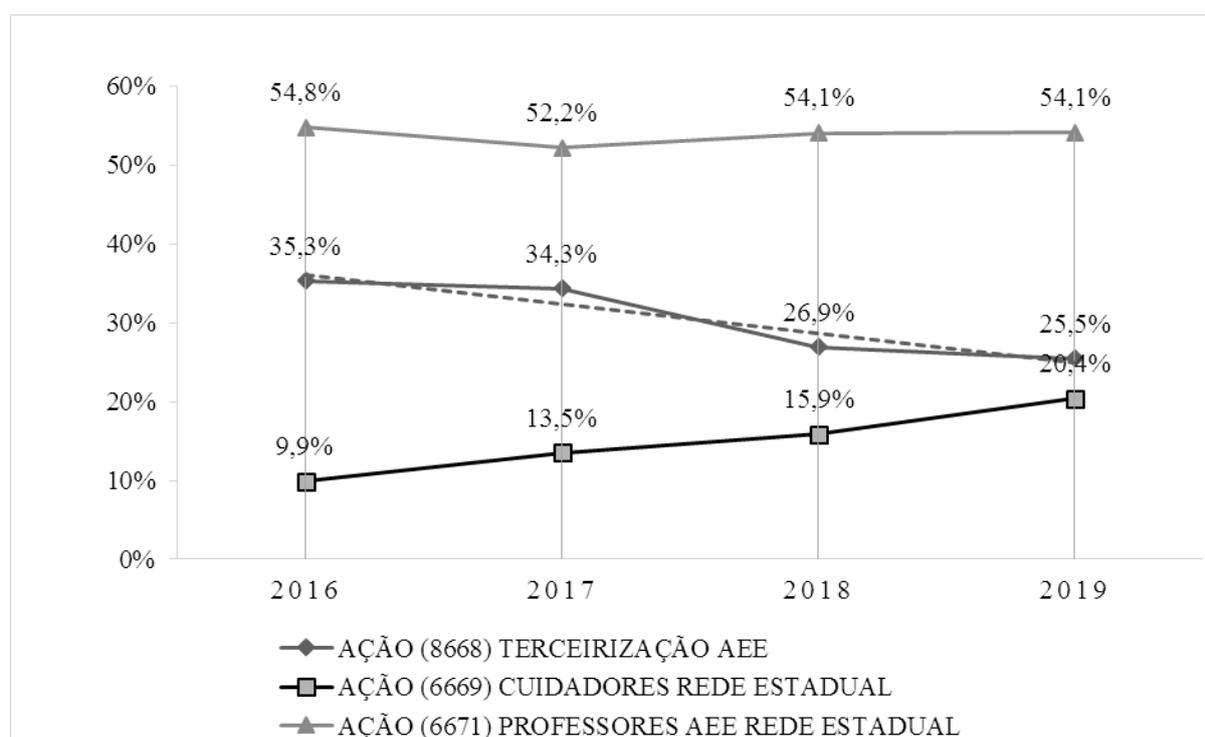


Fonte: LOAs 2016-2019; Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria

Analisando o gráfico, é perceptível que nos três primeiros anos do PPA, o valor orçado para a cobertura das despesas com a terceirização do AEE ficou abaixo do valor executado, indicando

que a Administração Pública estadual teve dificuldades em prever/planejar o alcance dessa iniciativa. Também, de certa forma, sinaliza que os resultados da meta física da ação 8668, informada nos relatórios de execução programática do governo, não são considerados na elaboração da LOAs, pois se fossem, o valor orçado seria muito superior. Nesse sentido, os dados evidenciaram a pouca atenção dada para a avaliação do alcance da terceirização do AEE. Sintetizando os dados, no gráfico 2, temos a direção do gasto com a Educação Especial na rede estadual de ensino.

Gráfico 2 - Evolução das despesas das ações da subfunção educação especial em percentual



Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. Relatório da Execução Programática do Governo do estado do Espírito Santo 2016-2019. Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria.

O gráfico 2 apresenta, em percentual, os três tipos de despesas registradas na subfunção da Educação Especial⁷⁴. Observa-se que a ordem de prioridade dos gastos se manteve em todo período: o maior gasto foi com a contratação de professores para o AEE, na rede pública estadual de ensino, que oscilam em torno de 54% das despesas da subfunção; em seguida, vem

⁷⁴ Como a despesa com abono salarial somente ocorreu em 2018 e não houve despesa com a formação de profissionais da Educação Especial, esses dados não apareceram no gráfico.

o gasto com a substituição de mão de obra com a terceirização do AEE, que vem em um nível descendente atingindo em 2019, 25%; e, o menor gasto foi com contratação de profissionais cuidadores, que aumentou em todos os anos analisados.

Interessante notar que as despesas com a contratação de cuidadores para atuação na rede pública estadual mais que dobrou no período, saindo de 10% em 2016 (6,2 milhões de reais) para pouco mais de 20% (15 milhões de reais) das despesas da subfunção 367 em 2019. Por outro lado, não percebemos um aumento das despesas com professores do AEE para as escolas estaduais (ação 6671). Esta peculiaridade pode estar relacionada ao fato de que a substituição de mão de obra, via terceirização, contempla em sua maioria alunos das diversas redes municipais, logo o aumento da demanda por professor AEE não tem significativo reflexo nos dados orçamentários estaduais.

A tendência regressiva dos gastos com a terceirização do AEE indica que, de certa forma, o poder público estadual tem conseguido controlar essa despesa. Todavia, uma generosa fatia de recursos públicos educacionais ainda continua sendo direcionada anualmente para filantropia (19 milhões de reais em 2019).

A direção dos gastos da subfunção 367, em síntese, revela que a despesa com a Educação Especial estadual se limita a contratação de professores do AEE e cuidadores para a rede estadual de ensino (cerca de 75% dos gastos) e o restante vai para contratação do AEE privado⁷⁵.

Os dados também mostraram que em 2018 (3º ano do PPA 2016-2019 e último ano do governo) foi o único ano com registro de despesa com abono salarial⁷⁶. Conforme a lei estadual n.º 166 de 27 de novembro de 2018, o denominado “abono natalino” foi pago em valor nominal de R\$ 1.500,00 aos professores ativos com jornada de 25 (vinte e cinco) horas semanais e proporcionais nas demais jornadas e aos dias de efetivo exercício no ano de 2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018). Cabe considerar que, apesar de a terceirização do AEE ser gasto com pessoal, o abono não contemplou os profissionais que atuam nas instituições filantrópicas. Esse fato se deve a característica do instituto da **terceirização**. Melhor dizendo, a substituição de mão de

⁷⁵ Não esquecendo que se destina também ao pagamento dos alunos das redes municipais atendidos nas instituições especializadas filantrópicas.

⁷⁶ “[...] os abonos decorrem, normalmente, de “sobras” da parcela de recursos dos 60% do Fundeb, que é destinada ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica pública, tais abonos em nada modifica o universo de beneficiários do seu pagamento, ou seja, quem tem direito a receber o abono são os mesmos profissionais do magistério da educação básica pública que se encontravam em efetivo exercício no período em que ocorreu o pagamento da remuneração normal, cujo total ficou abaixo dos 60% do Fundeb, ensejando o abono” (BRASIL. MEC, 2015, p.15).

obra, via terceirização, minimiza o Estado de responsabilização direta sobre essa parcela de profissionais que atuam nas instituições privadas, que automaticamente foi repassada para empresa contratada (instituição especializada filantrópica). Di Pietro (2015, p.224), esclarece que na terceirização, nos moldes da contratação para prestação de serviços, “[...] a empresa é que é contratada e o vínculo contratual se forma com ela e não com seus empregados”. Desse entendimento, fica mais claro o motivo de ser vedado o pagamento do “abono natalino” aos professores que atuam no AEE terceirizado.

A terceirização do AEE no estado do Espírito Santo demarca claramente que existem dois tipos de profissionais que atuam no atendimento especializado da Educação Especial: os contratados pelas instituições especializadas (responsabilidade da empresa que os contrataram) e os contratados pelo Estado (responsabilidade da Administração Pública). Nessa direção, também cabe olharmos para as despesas da Educação Especial considerando essa divisão.

Assim, ao considerarmos somente as despesas com AEE da rede estadual, **desconsiderando a despesa com as instituições especializadas filantrópicas**, encontramos o seguinte cenário demonstrado nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 - Despesa com AEE público Estadual x Matrículas de AEE na rede estadual

(Continua...)

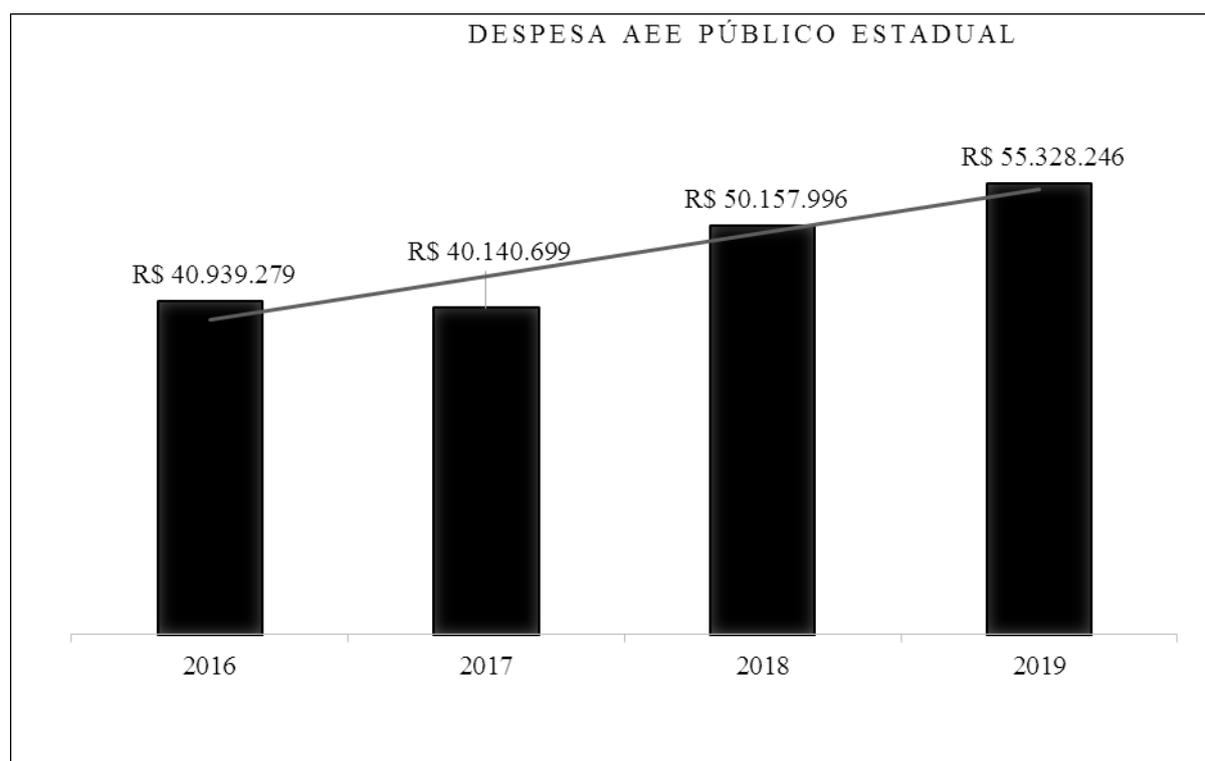
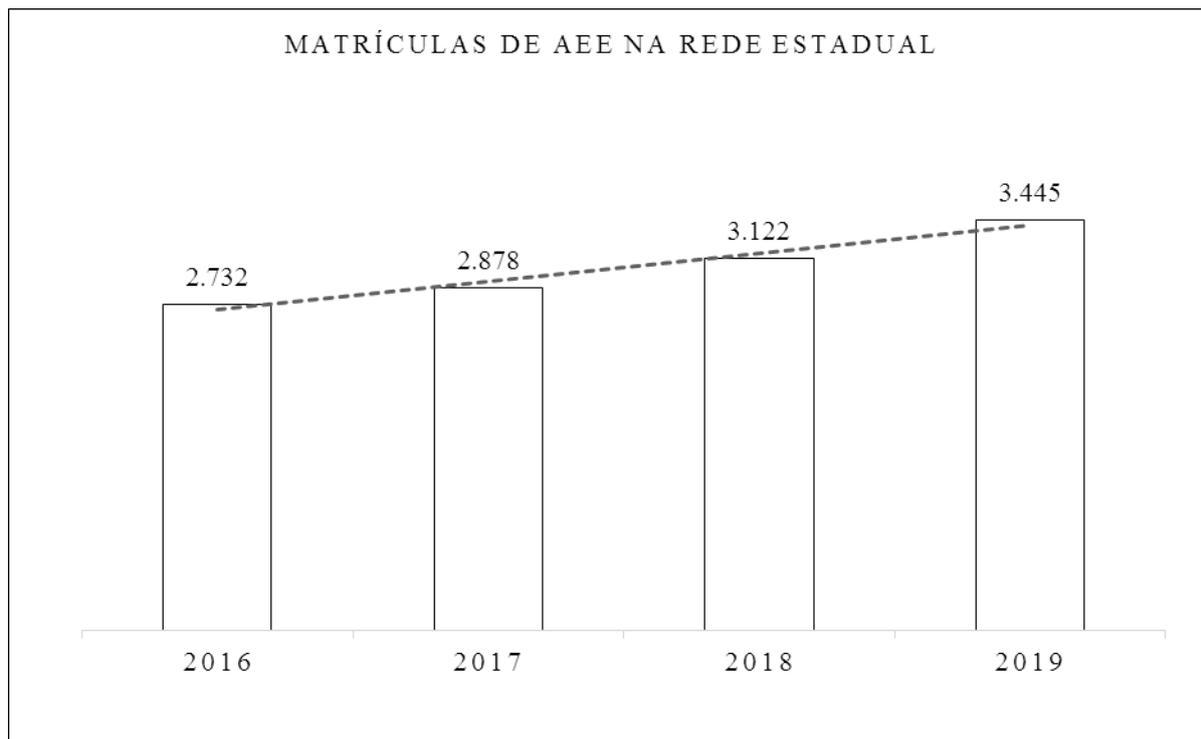


Gráfico 3 - Despesa com AEE público Estadual x Matrículas de AEE na rede estadual

(continuação)



Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. Relatório da Execução Programática do Governo do estado do Espírito Santo 2016-2019. Microdados Inep 2016-2019.

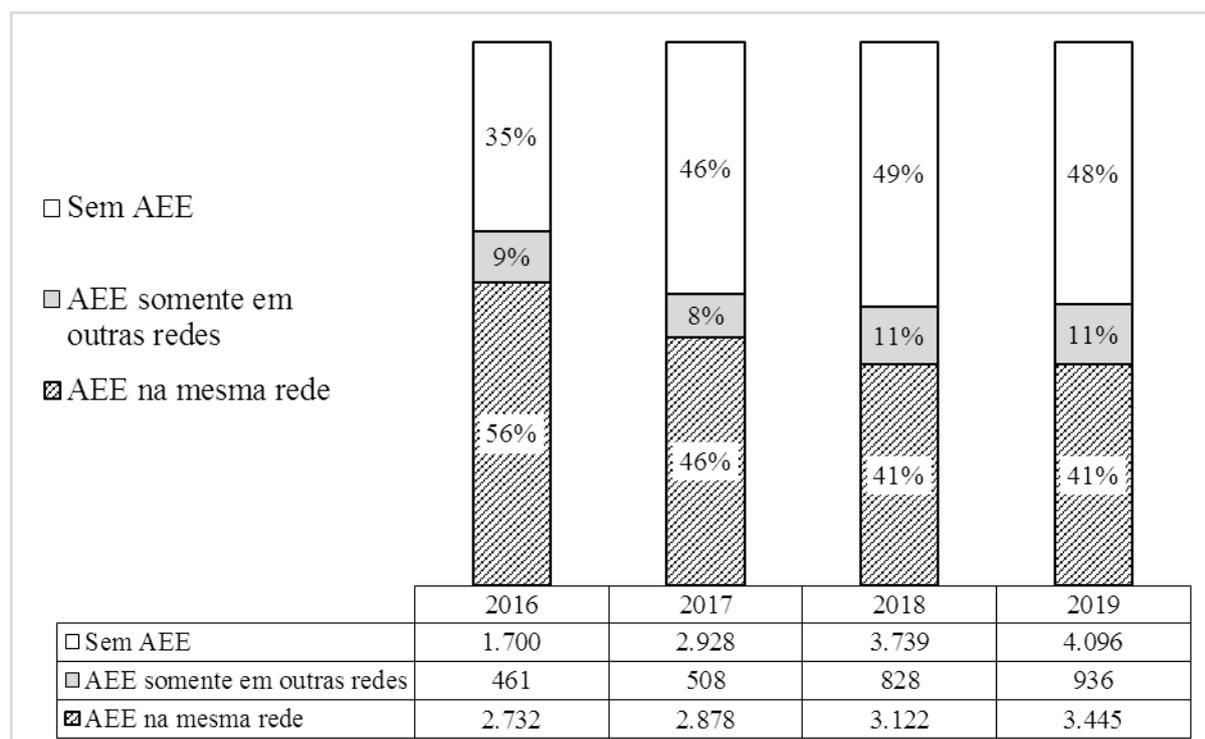
Nota: As despesas com a ação 8668 foram subtraídas; contempla também matrículas de AEE concomitante em outras redes; abrange todas as tipologias do público-alvo da Educação Especial.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria.

Os gráficos mostraram que a despesa e o número de alunos matriculados no AEE nas escolas estaduais aumentaram. Como pontuado anteriormente, o aumento de despesa refere-se ao maior gasto com a contratação de cuidadores. Considerando os extremos de nosso intervalo, temos um aumento de 14,3 milhões de reais (35% nas despesas) com AEE público e um aumento de 26% de matrículas no período, passando de 2.732 matrículas em 2016 para 3.445 em 2019. Os dados indicaram que um maior investimento na contratação de pessoal de apoio à escolarização no ensino regular (cuidadores) pode contribuir para a expansão das matrículas de AEE.

Como pode ser visto no gráfico a seguir, o cenário muda um pouco quando a análise considera o **total de matrículas** de alunos do público-alvo da Educação especial da rede estadual, **por ano**. Percebe-se que o número de estudantes que optaram pelo AEE na própria rede estadual de ensino, como a legislação estimula, reduziu em 15% no período.

Gráfico 4 - Visão geral da cobertura do AEE na rede estadual de ensino.

Fonte: Microdados Inep 2016-2019.

“AEE na mesma rede” contém matrículas de AEE concomitante em outras redes.

“AEE somente em outras redes”, abrange matrícula de AEE somente na esfera filantrópica ou municipal.

Abrange todas as tipologias do público-alvo da Educação Especial.

Elaboração própria.

O gráfico ainda nos permite visualizar que o número de estudantes que escolheram AEE em outras redes exclusivamente⁷⁷ aumentou (de 9% em 2016 para 11% em 2019), bem como um maior percentual de alunos que não quiseram ou não tiveram acesso ao AEE (aumento de 13% no período). Ou seja, houve um considerável aumento do número de estudantes do público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual de ensino, entretanto a cobertura do AEE parece não estar caminhando nas mesmas proporções. Essa dinâmica pode estar diretamente vinculada ao escoamento dos recursos públicos para a filantropia, que passou a disputar abertamente os recursos públicos da 2ª matrícula do AEE, conseguindo assim, captar maior número de alunos das redes municipais, devido a superioridade do número de escolas municipais em relação as estaduais e da maior concentração de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial estar nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse

⁷⁷ Corresponde majoritariamente ao AEE nas instituições especializadas filantrópicas, pois muito raramente acontece casos de alunos da rede estadual optar em realizar o AEE na esfera municipal. Infelizmente as variáveis utilizadas pelo Inep não permitiram fazer esse detalhamento, todavia fizemos cruzando com os dados das despesas pagas. Retomamos essa questão mais adiante, quando detalhamos os dados por microrregiões.

cenário, de certo modo, favorece a “fidelização” dos alunos quanto a utilização dos serviços ofertados pela filantropia. Inferimos, portanto, que à não execução do orçamento planejado para a formação continuada dos profissionais que atuam com o público dessa modalidade, na rede estadual de ensino, algo diretamente relacionado com a sustentabilidade financeira proposta para a filantropia por meio da terceirização do AEE.

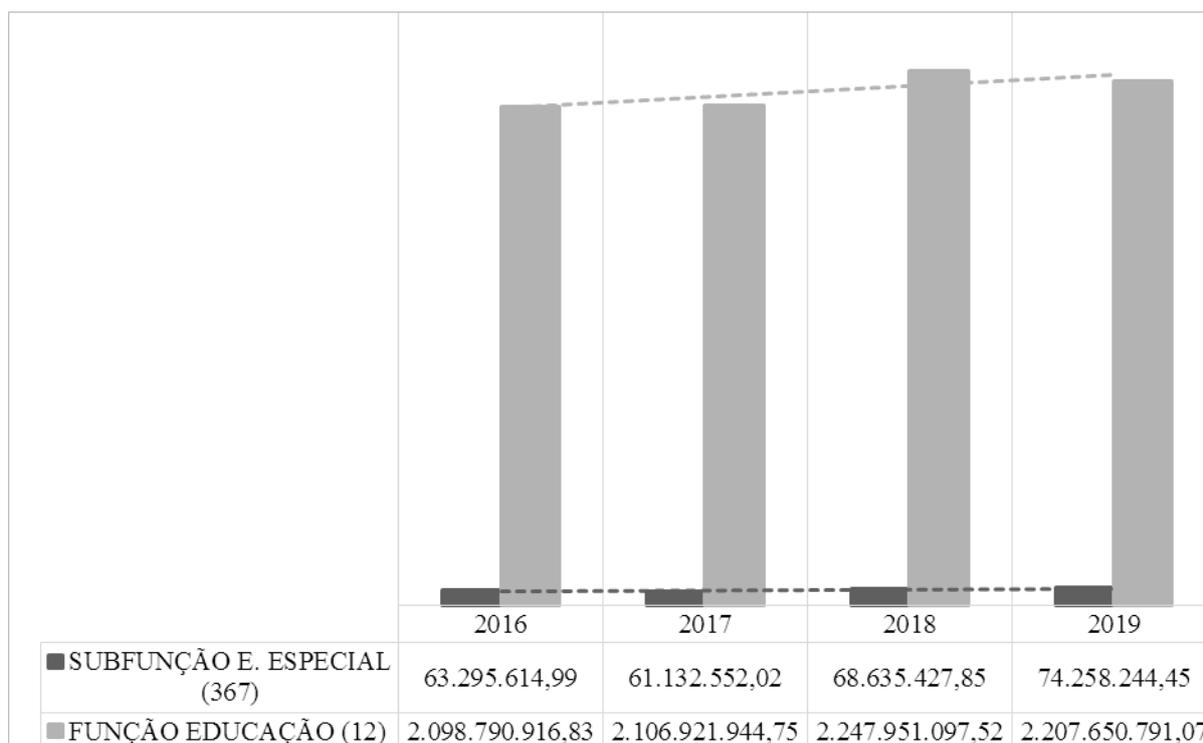
Diante dos dados que sintetizamos nesta seção, cabe pontuarmos que a direção do gasto evidenciou que realmente faz falta uma ação orçamentária específica para o registro das despesas com a ampliação do AEE na rede pública estadual, para termos uma visão completa sobre a integralidade dos recursos destinados à Educação Especial para além da contratação de professores e cuidadores. Cabe pontuar que o fato de os dados já estarem desagregados, certamente, consiste em um avanço, haja vista, que a nosso ver, a despesa com a contratação do AEE não deve ser considerada como investimento no setor público. Além disso, os dados mostraram que o escoamento dos recursos públicos para a terceirização do AEE, acabou limitando o investimento direto na própria rede estadual de ensino, bastando citar o não investimento em formação continuada e o não acompanhamento da cobertura do AEE no mesmo ritmo do aumento de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.

Tomando por base essas considerações, a seguir, abordamos o volume de recursos investidos na Educação Especial em comparação as despesas gerais com a Educação.

3.3 MAGNITUDE DO GASTO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A magnitude dos gastos ou volume de investimentos, objetiva verificar se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos. Assim, a análise da evolução das despesas dentro de um período permite apreender a relevância do gasto social na agenda estatal (FAGNANI, 1998; BOSCHETTI, 2009).

O gráfico a seguir nos permite visualizar o montante e o comportamento das despesas da Educação Especial em comparação com as da Educação geral.

Gráfico 5 - Magnitude dos gastos da subfunção educação especial (367)

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria.

Percebemos, uma tendência de aumento de despesa tanto com a função Educação, quanto na subfunção da Educação Especial. Comparando os dados do primeiro ano do intervalo com o último, observamos que a despesa geral na função 12 apresentou um aumento real de 5,2% (cerca de 109 milhões de reais), enquanto a despesa registrada na subfunção 367 aumentou 17,3% (cerca de 11 milhões de reais). Entretanto, ao compararmos a variação percentual, percebemos que as despesas da Educação Especial se mantiveram em todo período no patamar de 3% em relação à despesa total com a Educação. Dessa forma, parece que o investimento na Educação Especial está atrelado a um percentual fixo da receita da Educação. Nesse cenário, a disputa interna entre as diferentes ações da subfunção ganha maior relevância, podendo ser esse um dos motivos de a despesa orçada para formação continuada não ter sido executada em nenhum dos anos analisados.

A magnitude dos gastos nos leva a adentrar na especificação do destino dos recursos da ação 8668 conforme distribuição geográfica, pois se destinam ao pagamento também dos alunos das redes públicas municipais que são atendidos nas instituições filantrópicas contratadas. Dessa

forma, na próxima seção optamos em realizar a análise da distribuição das despesas com AEE privado por *favorecido*⁷⁸, localizando-os nas microrregiões de planejamento⁷⁹.

3.4 ABRANGÊNCIA REGIONALIZADA DA TERCEIRIZAÇÃO DO AEE

O orçamento estadual é feito conforme a divisão territorial de planejamento que divide o estado em 10 microrregiões. Essa divisão foi pensada para favorecer a participação popular e o controle social das ações governamentais (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2015a). Nos termos da lei estadual 9.768 de dezembro de 2011, a atuação regionalizada, visa

Art. 1º [...]

I - estimular a participação social na definição das diretrizes e políticas regionais;

II - respeitar e **compatibilizar a ação regional** levando em consideração as suas repercussões locais e o ajuste necessário às peculiaridades dos municípios que compõem cada região, **de modo a promover o desenvolvimento integrado entre municípios e regiões;**

III - criar referências comuns do ponto de vista do espaço para todos os órgãos da administração estadual;

IV - elevar a qualidade dos serviços prestados, visando à integração de planos, recursos físicos e financeiros e de ações em parceria com os demais níveis do Poder Público;

VII - promover a integração das ações intersetoriais; e VIII - estimular o desenvolvimento econômico e social em bases regionais.

(ESPÍRITO SANTO, 2011, grifo nosso)

Conforme a Lei de Responsabilidade Fiscal, a transparência da gestão fiscal é assegurada, pelo

Art. 48. § 1º [...]

I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;

II - liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público; e

III – adoção de sistema integrado de administração financeira e controle, que atenda a padrão mínimo de qualidade estabelecido pelo Poder Executivo da União e ao disposto no art. 48-A.

⁷⁸ Detalhamos a despesa por *favorecido* (nome de quem recebeu recurso para prestação de serviço ou pela entrega do produto).

⁷⁹ Divisão estabelecida pela lei estadual 9.768 de 26 de dezembro de 2011.

Nesse sentido, na elaboração do orçamento estadual, obedecendo à lei local e a LRF⁸⁰, o estado do Espírito Santo estimula a participação por meio de audiências públicas que leva em consideração divisão regional de Planejamento do Estado (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2015).

A análise da distribuição geográfica dos recursos é um importante indicador do gasto social, pois nos informa as prioridades de aplicação do recurso público (FAGNANI, 1998; BOSCHETTI, 2009; SALVADOR; TEXEIRA, 2014). Além disso, permite observar se a partilha dos recursos se atentou aos indicativos sociais, demográficos e econômicos, no sentido de equidade no processo de alocação de recursos (MESQUISTA, MARTINS; CRUZ, 2012).

Para adentrar nos dados, consideramos pertinente destacar alguns pontos do relatório consolidado das audiências públicas realizadas para a construção do PPA 2016-2019⁸¹.

Conforme o relatório das audiências públicas, a microrregião do Caparaó foi a que mais apresentou propostas para a Educação, basicamente voltadas para infraestrutura escolar. Já as propostas voltadas especificamente para a Educação Especial foram feitas apenas na audiência pública ocorrida na microrregião Metropolitana⁸², em que foi destacado a necessidade de se “[...] aprimorar a escuta e a construção dos critérios para parcerias com instituições sociais que atendam a pessoas com deficiências físicas, intelectuais e/ou múltiplas, inclusive a instituições que atendam a deficiências específicas” (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2015b, p. 68). Percebe-se que o relatório das audiências, reitera que o debate sobre a inclusão escolar traz a justaposição *inclusão escolar e parcerias com instituições especializadas*.

As audiências públicas deixaram claro que as escolas estaduais, no geral, passam por problemas de infraestrutura e que ainda precisam se adequar para garantir o direito à educação dos alunos do público-alvo da Educação Especial. A partir daí, reforça-se a necessidade de parcerias com

⁸⁰ Ambas legislações se embasam no artigo 165, § 1º da CRFB de 1988, que disciplina que as diretrizes, objetivos e metas da administração pública, expressas no PPA, devem ser estabelecidas de forma regionalizada (BRASIL, 1988)

⁸¹ Nas audiências públicas, a sociedade podia escolher a área de resultado (tema) que gostaria de participar e/ou destacar o desafio que deveria ter maior atenção do Estado. Serviram como base para os debates os seguintes desafios: *alfabetizar todas as crianças até 8 anos; elevar a eficácia da educação de jovens e adultos; elevar a qualidade do ensino e aprendizagem na rede pública; melhorar e fortalecer a gestão da escola; qualificar o jovem para o mercado de trabalho; melhorar e fortalecer a gestão da escola; qualificar o jovem para o mercado de trabalho*. Foram realizadas sete audiências públicas nas dez microrregiões entre os dias 08/05/2015 e 03/06/15. As microrregiões que tiveram audiências juntas foram: Noroeste e Nordeste; Central e litoral Sul; Sudoeste Serrana e Central Serrana; as demais foram sozinhas. Participaram das Audiências Públicas nas microrregiões 2.800 pessoas, somando um total de 1.668 propostas (ESPÍRITO SANTO; SEP, 2015c).

⁸² Preocupante notar que o debate sobre a modalidade da Educação Especial nas demais microrregiões, segundo o relatório consolidado, parece ter sido suplantado por outras demandas.

as instituições especializadas filantrópicas, todavia o debate se restringiu a microrregião Metropolitana, na qual, coincidentemente, se localizam o maior número delas.

Para mostrar a distribuição geográfica dos recursos da terceirização do AEE, trabalhamos de forma conjugada os dados das despesas com os microdados de matrículas do censo educacional de 2019 do Inep. Dessa forma, utilizamos o software estatístico da IBM *SPSS Statistics* (*Statistical Package for the Social Science*) em conjunto com o Microsoft Excel para extração e cruzamento dos dados desejados.

Trabalhamos com os dados de matrículas da seguinte forma:

- formamos bancos de dados por microrregião, filtrando as matrículas conforme os municípios pertencentes, utilizando a variável CO_MUNICÍPIO;
- verificamos a quantidade de matrículas gerais de escolarização (IN_NECESSIDADE_ESPECIAL=1 & TP_TIPO_ATENDIMENTO_TURMA=1⁸³) e as que sinalizaram como público-alvo da Educação Especial (IN_NECESSIDADE_ESPECIAL=1 & TP_TIPO_ATENDIMENTO_TURMA=4);
- filtramos as tipologias: deficiência intelectual, múltipla e autismo⁸⁴ (IN_DEF_INTELECTUAL=1 ou IN_DEF_MULTIPLA=1 ou IN_AUTISMO=1), por esfera administrativa estadual e municipal (TP_DEPENDENCIA=2 ou TP_DEPENDENCIA=3), fazendo referência cruzada com a quantidade de escolas (CO_ENTIDADE).

Para mostrarmos a abrangência do AEE terceirizado utilizamos conforme banco de dados das Microrregiões, os seguintes filtros:

- AEE exclusivamente na rede de ensino de escolarização:
(NU_DUR_AEE_MESMA_REDE>1 e NU_DUR_AEE_OUTRAS_REDES=0);
- AEE exclusivamente em outra rede de ensino diversa da escolarização:
NU_DUR_AEE_MESMA_REDE=0 e NU_DUR_AEE_OUTRAS_REDES>1;
- AEE na mesma rede e concomitantemente em outra rede
NU_DUR_AEE_MESMA_REDE>1 e NU_DUR_AEE_OUTRAS_REDES>1;

⁸³ Essa variável foi atualizada em 2019, para os anos anteriores utilizamos a TP_TIPO_TURMA<=3.

⁸⁴ Não intencionamos criar uma nova divisão para o público-alvo da Educação Especial, apenas achamos necessário fazer a análise com as matrículas elegíveis ao AEE privado.

- Sem vínculo de AEE (NU_DUR_AEE_MESMA_REDE=0 e NU_DUR_AEE_OUTRAS_REDES=0).

Para facilitar a visualização do quantitativo de alunos atendidos nas instituições especializadas contratadas, expusemos os dados em tabelas, indicando a respectiva superintendência⁸⁵ responsável pela fiscalização/controlar dos serviços contratados e as despesas executadas. Sublinhamos que os dados de matrículas, filtrados por instituição filantrópica, não atenderam nossas pretensões de análise, pois abarcam as diversas esferas administrativas dificultando a desagregação dos dados.

Para evitar distorções, recorreremos a um recurso matemático⁸⁶ para levantar as matrículas de AEE pagas, para assim cotejar com AEE exclusivamente em outra rede de ensino diversa da escolarização (matrículas agregadas) e observar o percentual de estudantes das redes municipais e estadual que escolheram o AEE privado.

A seguir mostramos abrangência da terceirização do AEE conforme as microrregiões de planejamento, começamos com uma visão geral e em seguida descrevemos o cenário encontrado em cada uma.

3.4.1 Despesas com a terceirização do AEE por microrregião de planejamento: abrangência regionalizada

Constatamos que no período de 2016 a 2019 o estado do Espírito Santo contratou 62 instituições privadas filantrópicas para ofertar AEE para os alunos das redes municipais e estadual de ensino.

⁸⁵ O Governo do estado do Espírito Santo na intenção de aperfeiçoar a distribuição das unidades escolares dividiu o estado em 11 áreas de atuação regionalizadas, estabelecendo em cada área uma Superintendência Regional de Educação, conforme foi estabelecido no Decreto estadual n.º 3.436-R de 2013 de 20 de dezembro de 2013. No entanto, optamos em seguir as microrregiões de planejamento em razão da divisão por superintendência ser pouco relevante para construção do orçamento público.

⁸⁶ Para chegarmos ao número exato de matrículas pagas dividimos o valor do custo mensal pago pelo valor nominal aluno/mês de R\$ 325,77. Quando o pagamento referia-se a dois meses consecutivos dividimos o resultado para não haver distorção dos dados. Optamos em seguir o mesmo critério adotado pelo INEP para disponibilização de dados do Censo Escolar da Educação Básica: os resultados preliminares são divulgados em agosto de cada ano e após abre-se o prazo decadencial de 30 dias para retificação. Por isso optamos em pegar o mês de setembro para o cálculo das matrículas.

- 01 Amaes – especializada em autismo; situada na microrregião Metropolitana que captou 922 mil reais;
- 01 Associação de deficientes visuais de Jaguaré - especializada em deficiência visual, situada na microrregião Nordeste, que captou 122 mil reais;
- 38 Apaes (especializadas em deficiência intelectual e TGD), que estão distribuídas em todas as microrregiões: 06 Metropolitana; 02 Central Serrana; 04 Sudoeste Serrana; 02 Litoral Sul; 02 Central Sul; 07 Caparaó; 02 Rio Doce; 06 Centro Oeste; 05 Nordeste; e 02 Noroeste. Juntas captaram 51 milhões de reais;
- 22 Pestalozzis, (especializadas em deficiência intelectual e TGD). Assim, distribuídas nas seguintes microrregiões: 02 Metropolitana; 02 Central Serrana; 00 Sudoeste Serrana; 03 Litoral Sul; 05 Central Sul; 01 Caparaó; 03 Rio Doce; 00 Centro Oeste; 03 Nordeste; e 03 Noroeste. Que captaram 29 milhões de reais.

Esse cenário pode ser observado na **tabela 3** que traz os dados das despesas por favorecidos e as respectivas microrregiões de planejamento na qual se localizam⁸⁷. Também pode ser observado que as instituições que mais receberam recursos no período foram: Associação Pestalozzi de Guarapari (R\$ 8,3 milhões); Apae de Cariacica (R\$ 7 milhões); Apae da Serra e Apae de Colatina (R\$ 5,3 milhões) e Pestalozzi de Linhares (R\$ 4,2 milhões). Essas cinco instituições juntas foram responsáveis por 37% da despesa executada na ação 8668. Ou seja, mais de 1/3 da mão de obra contratada pertence a apenas 05 instituições, sendo que três se encontram localizadas na microrregião Metropolitana.

⁸⁷ Ao estudarmos as despesas da ação 8668, notamos que o estado do Espírito Santo não indicou a regionalização das despesas, o que dificultou um pouco mais nosso trabalho, pois tivemos que fazer manualmente. Constatamos que a partir de 2016, o estado deixou de indicar essa divisão no subtítulo (localizador de gasto), passando adotar para localização das despesas com a terceirização apenas o código 00 – estado.

Tabela 3 - Valores pagos as instituições favorecidas pela terceirização do AEE.

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	MICROREGIÕES DE PLANEJAMENTO	VALORES PAGOS				TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	AMAES	METROPOLITANA	R\$ 150.259,12	R\$ 10.753,46	R\$ 323.737,13	R\$ 437.045,61	R\$ 921.795,32
2	APAEDA SERRA	METROPOLITANA	R\$ 1.362.219,35	R\$ 1.460.115,33	R\$ 1.204.047,86	R\$ 1.303.147,41	R\$ 5.329.529,95
3	APAED DE CARIACICA	METROPOLITANA	R\$ 1.882.609,62	R\$ 1.862.627,93	R\$ 1.435.530,53	R\$ 1.859.502,09	R\$ 7.040.270,17
4	APAED DE GUARAPARI	METROPOLITANA	R\$ 205.474,43	R\$ 153.087,91	R\$ 166.937,87	R\$ 177.198,72	R\$ 702.698,93
5	APAED DE VIANA	METROPOLITANA	R\$ 451.151,76	R\$ 389.550,92	R\$ 308.868,86	R\$ 368.576,16	R\$ 1.518.147,70
6	APAED DE VILA VELHA	METROPOLITANA	R\$ 703.472,31	R\$ 659.994,72	R\$ 600.840,55	R\$ 649.355,28	R\$ 2.613.662,86
7	APAED VITÓRIA	METROPOLITANA	R\$ 583.445,91	R\$ 652.637,92	R\$ 536.634,30	R\$ 664.496,19	R\$ 2.437.214,31
8	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GUARAPARI	METROPOLITANA	R\$ 2.271.452,76	R\$ 2.245.873,18	R\$ 2.100.916,51	R\$ 1.712.754,15	R\$ 8.330.996,59
9	SOCIEDADE PESTALOZZI DA SERRA	METROPOLITANA	R\$ 588.156,96	R\$ 578.371,02	R\$ 582.254,97	R\$ 544.607,13	R\$ 2.293.390,08
10	APAED DE SANTA LEOPOLDINA	CENTRAL SERRANA	R\$ 185.543,05	R\$ 181.113,15	R\$ 148.689,60	R\$ 159.141,66	R\$ 674.487,46
11	APAED DE SANTA MARIA DE JETIBA	CENTRAL SERRANA	R\$ 330.860,94	R\$ 270.093,31	R\$ 240.606,81	R\$ 194.671,41	R\$ 1.036.232,47
12	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ITA GUAÇU	CENTRAL SERRANA	R\$ 115.602,01	R\$ 101.941,83	R\$ 4.393,10	R\$ -	R\$ 221.936,95
13	SOCIEDADE PESTALOZZI DE SANTA TEREZA	CENTRAL SERRANA	R\$ 150.167,14	R\$ 152.036,96	R\$ 130.103,40	R\$ 153.179,73	R\$ 585.487,24
14	APAED DE AFONSO CLÁUDIO	SUDOESTE SERRANA	R\$ 138.432,51	R\$ 129.266,45	R\$ 93.606,86	R\$ 101.547,54	R\$ 462.853,36
15	APAED DE BREJETUBA	SUDOESTE SERRANA	R\$ 174.308,99	R\$ 132.769,60	R\$ 132.806,85	R\$ 135.153,57	R\$ 575.039,02
16	APAED DE CONCEIÇÃO DO CASTELO	SUDOESTE SERRANA	R\$ 151.840,89	R\$ 126.113,61	R\$ -	R\$ -	R\$ 277.954,50
17	APAED DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE	SUDOESTE SERRANA	R\$ 32.977,38	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 32.977,38
18	SOCIEDADE PESTALOZZI MARECHAL FLORIANO	SUDOESTE SERRANA	R\$ 236.277,47	R\$ 214.393,13	R\$ 107.124,10	R\$ 99.556,65	R\$ 657.351,36
19	APAED DE MARATAÍZES	LITORAL SUL	R\$ 283.750,40	R\$ 230.507,65	R\$ 183.834,42	R\$ 220.939,89	R\$ 919.032,36
20	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ANCHIETA	LITORAL SUL	R\$ 170.322,72	R\$ 142.228,12	R\$ 139.565,47	R\$ 126.580,11	R\$ 578.696,42
21	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ICONHA	LITORAL SUL	R\$ 50.734,43	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 50.734,43
22	SOCIEDADE PESTALOZZI DE RIO NOVO DO SUL	LITORAL SUL	R\$ 216.346,09	R\$ 204.584,30	R\$ 174.710,28	R\$ 196.419,15	R\$ 792.059,82
23	APAED DE PIÚMA	LITORAL SUL	R\$ -	R\$ -	R\$ 92.819,44	R\$ 171.200,52	R\$ 264.019,96
24	APAED DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	CENTRAL SUL	R\$ 821.535,32	R\$ 770.694,27	R\$ 642.068,74	R\$ 550.139,19	R\$ 2.784.437,53
25	APAED DE MUQUI	CENTRAL SUL	R\$ 227.589,04	R\$ 194.074,83	R\$ 136.524,09	R\$ 167.430,66	R\$ 725.618,62
26	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MIMOSO DO SUL	CENTRAL SUL	R\$ 234.465,53	R\$ 262.736,68	R\$ 198.365,45	R\$ 240.548,22	R\$ 936.115,88
27	SOCIEDADE PESTALOZZI DE JERONIMO MONTEIRO	CENTRAL SUL	R\$ 52.546,37	R\$ 57.101,44	R\$ 30.075,85	R\$ 32.329,22	R\$ 172.062,88
28	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ATÍLIO VIVACQUA	CENTRAL SUL	R\$ 258.383,19	R\$ 196.877,36	R\$ 155.786,15	R\$ 200.194,05	R\$ 811.240,74
29	SOCIEDADE PESTALOZZI DE VARGEM ALTA	CENTRAL SUL	R\$ 126.111,29	R\$ 101.241,20	R\$ 91.917,21	R\$ 90.135,18	R\$ 409.404,88
30	APAED DE ALEGRE	CAPARÁO	R\$ 236.639,86	R\$ 204.233,98	R\$ 211.206,82	R\$ 255.373,77	R\$ 907.454,44
31	APAED DE GUAÇU	CAPARÁO	R\$ 581.633,96	R\$ 519.868,32	R\$ 494.392,93	R\$ 483.154,50	R\$ 2.079.049,71
32	APAED DE IBATIBA	CAPARÁO	R\$ 221.781,92	R\$ 174.457,16	R\$ 209.179,24	R\$ 210.566,97	R\$ 815.985,29
33	APAED DE IBITIRAMA	CAPARÁO	R\$ 119.225,91	R\$ 97.037,42	R\$ 164.572,36	R\$ 132.738,84	R\$ 513.574,53
34	APAED DE IRUPI	CAPARÁO	R\$ 145.619,89	R\$ 116.304,77	R\$ 111.517,20	R\$ 103.140,12	R\$ 476.581,98
35	APAED DE IUNA	CAPARÁO	R\$ 524.738,93	R\$ 506.906,64	R\$ 476.144,66	R\$ 447.935,07	R\$ 1.955.725,30
36	APAED MUNIZ FREIRE	CAPARÁO	R\$ 295.709,23	R\$ 382.194,30	R\$ 244.324,05	R\$ 234.948,00	R\$ 1.157.175,58
37	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE DIVINO DE S.LOURENÇO	CAPARÁO	R\$ 350.429,93	R\$ 337.704,22	R\$ 270.006,80	R\$ 294.616,29	R\$ 1.252.757,24
38	APAED DE ARA CRUZ	RIO DOCE	R\$ 366.737,43	R\$ 394.805,66	R\$ 321.034,37	R\$ 371.508,09	R\$ 1.454.085,54
39	APAED DE RIO BANANAL	RIO DOCE	R\$ 150.424,71	R\$ 132.419,29	R\$ 125.269,81	R\$ 125.318,34	R\$ 533.432,15
40	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE JOAO NEIVA	RIO DOCE	R\$ 189.891,71	R\$ 183.915,68	R\$ 171.330,97	R\$ 174.514,98	R\$ 719.653,34
41	SOCIEDADE PESTALOZZI DE IBIRACU	RIO DOCE	R\$ 122.849,79	R\$ 127.164,56	R\$ 53.055,15	R\$ 72.373,19	R\$ 375.442,69
42	SOCIEDADE PESTALOZZI DE LINHARES	RIO DOCE	R\$ 1.330.691,53	R\$ 1.121.009,85	R\$ 892.137,62	R\$ 846.394,41	R\$ 4.190.233,41
43	APAED DE BAIXO GUANDU	CENTRO OESTE	R\$ 367.824,59	R\$ 306.876,45	R\$ 296.365,41	R\$ 289.889,61	R\$ 1.260.956,06
44	APAED DE GOVERNADOR LINDEMBERG	CENTRO OESTE	R\$ 75.739,35	R\$ 50.795,76	R\$ 55.758,60	R\$ 69.637,53	R\$ 251.931,24
45	APAED DE MARILÁNDIA	CENTRO OESTE	R\$ 154.377,61	R\$ 157.992,33	R\$ 124.358,58	R\$ 124.025,67	R\$ 560.754,19
46	APAED SÃO GABRIEL DA PALHA	CENTRO OESTE	R\$ 143.505,95	R\$ 105.795,30	R\$ 99.351,69	R\$ 96.195,51	R\$ 444.848,45
47	APAED SÃO ROQUE DO CANAÁ	CENTRO OESTE	R\$ 127.560,84	R\$ 139.775,92	R\$ 137.537,88	R\$ 136.560,09	R\$ 541.434,73
48	APAED DE COLATINA	CENTRO OESTE	R\$ 1.314.746,43	R\$ 1.384.096,85	R\$ 1.266.933,66	R\$ 1.397.311,05	R\$ 5.363.087,99
49	APAED VILA VALÉRIO	CENTRO OESTE	R\$ 189.891,71	R\$ 161.145,17	R\$ 166.180,59	R\$ 145.107,69	R\$ 662.325,16
50	APAED DE BOA ESPERANCA	NORDESTE	R\$ 49.755,98	R\$ 113.502,25	R\$ 80.765,49	R\$ 16.614,27	R\$ 260.637,98
51	APAED DE MONTANHA	NORDESTE	R\$ 185.905,43	R\$ 188.469,78	R\$ 175.386,15	R\$ 162.554,52	R\$ 712.315,88
52	APAED DE SÃO MATEUS	NORDESTE	R\$ 304.044,17	R\$ 270.093,31	R\$ 264.599,91	R\$ 227.150,34	R\$ 1.065.887,73
53	ASS. DE DEFICIENTES VISUAIS DE JAGUARÉ	NORDESTE	R\$ 52.546,38	R\$ 56.751,12	R\$ 12.841,37	R\$ -	R\$ 122.138,88
54	APAED PINHEIRO	NORDESTE	R\$ 103.280,80	R\$ 100.890,89	R\$ 92.931,00	R\$ 90.879,75	R\$ 387.982,44
55	SOCIEDADE PESTALOZZI DE CONCEIÇÃO DA BARRA	NORDESTE	R\$ 335.209,60	R\$ 249.424,69	R\$ 293.942,71	R\$ 245.921,07	R\$ 1.124.498,08
56	SOCIEDADE PESTALOZZI DE JAGUARÉ	NORDESTE	R\$ 86.973,30	R\$ 81.273,21	R\$ 69.275,84	R\$ 62.372,19	R\$ 299.894,54
57	SOCIEDADE PESTALOZZI DE PONTO BELO	NORDESTE	R\$ 204.024,87	R\$ 98.788,99	R\$ 66.572,39	R\$ 62.227,44	R\$ 431.613,70
58	APAED BARRA DE SÃO FRANCISCO	NOROESTE	R\$ 435.953,68	R\$ 383.245,24	R\$ 368.006,77	R\$ 357.200,07	R\$ 1.544.405,76
59	APAED DE NOVA VENÉZIA	NOROESTE	R\$ 280.126,51	R\$ 174.106,84	R\$ 164.234,43	R\$ 170.502,30	R\$ 788.970,08
60	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ÁGUA DOCE DO NORTE	NOROESTE	R\$ 313.756,18	R\$ 387.449,03	R\$ 328.161,17	R\$ 292.728,51	R\$ 1.322.094,89
61	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ÁGUA BRANCA	NOROESTE	R\$ 585.257,86	R\$ 570.313,76	R\$ 489.323,97	R\$ 463.023,93	R\$ 2.107.919,52
62	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ECOPORANGA	NOROESTE	R\$ 253.442,61	R\$ 232.258,09	R\$ 217.965,44	R\$ 211.644,52	R\$ 915.310,66
TOTAL GERAL			R\$ 22.356.335,64	R\$ 20.991.853,14	R\$ 18.477.431,45	R\$ 18.929.988,12	R\$ 80.755.608,35

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. As despesas da Amaes nos anos 2016 e 2017 foram através de subvenção social. Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria.

Na **tabela 4** temos o total de despesa por microrregião de planejamento e o número de instituições especializadas privadas favorecidas no período do PPA 2016-2019. Dos 267 milhões de reais registrados na subfunção da Educação Especial no período de 2016-2019, 81 milhões de reais (1/3) foi destinado para o conjunto dessas 62 instituições. Todavia, a distribuição dos recursos entre elas aconteceu de maneira bem desigual.

Tabela 4 - Despesa executada por microrregião de planejamento e o número de instituições favorecidas

MICRORREGIÕES	DESPESA REALIZADA PPA 2016-2019	%	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
METROPOLITANA	R\$ 31.187.705,92	39%	9
CENTRAL SERRANA	R\$ 2.518.144,12	3%	4
SUDOESTE SERRANA	R\$ 2.006.175,61	2%	5
LITORAL SUL	R\$ 2.604.542,99	3%	5
CENTRAL SUL	R\$ 5.838.880,54	7%	6
CAPARÁÓ	R\$ 9.158.304,07	11%	8
RIO DOCE	R\$ 7.272.847,14	9%	5
CENTRO OESTE	R\$ 9.085.337,82	11%	7
NORDESTE	R\$ 4.404.969,23	5%	8
NOROESTE	R\$ 6.678.700,91	8%	5
TOTAL	R\$ 80.755.608,35	100%	62

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo. Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria.

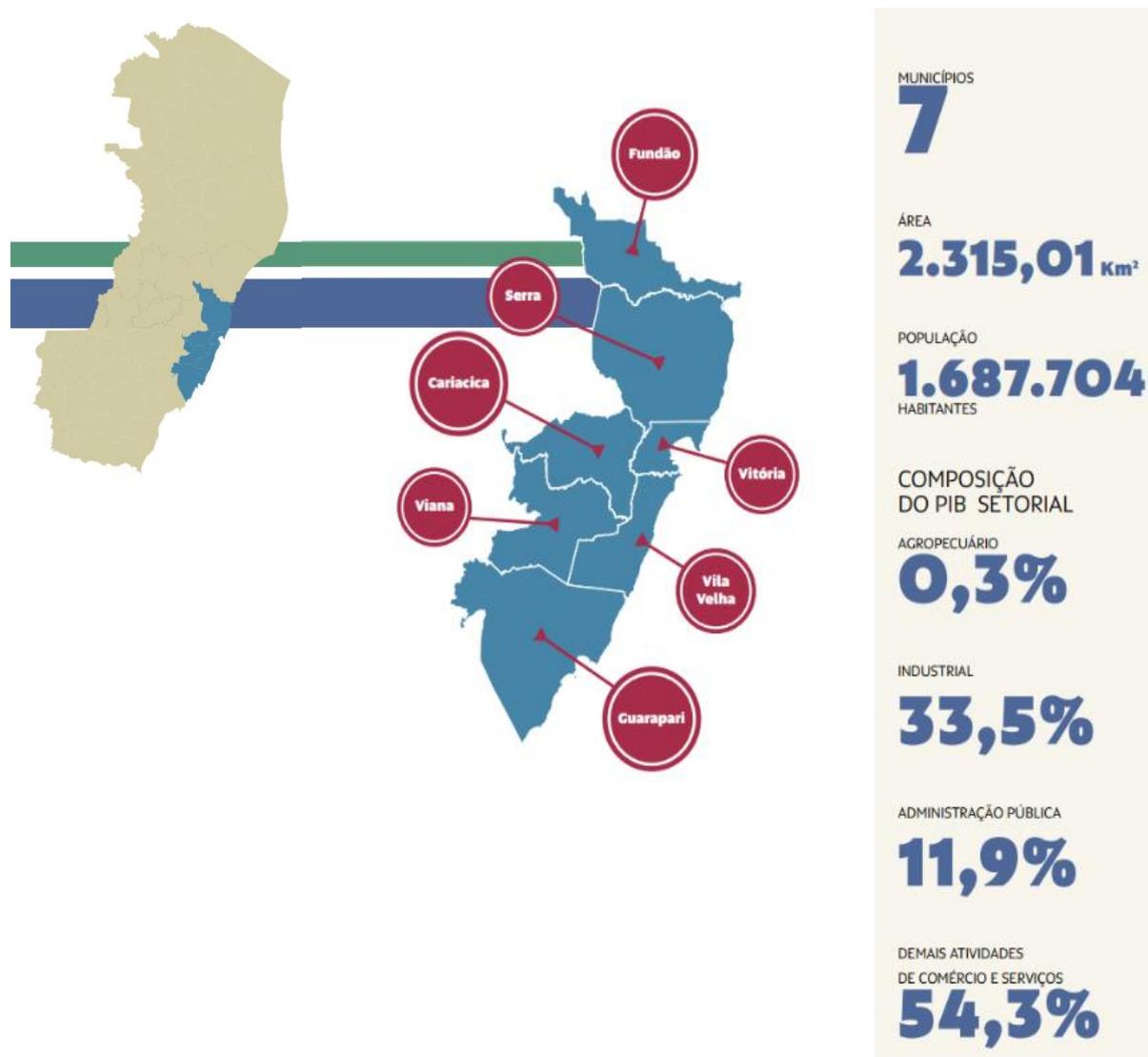
Para analisarmos a abrangência regionalizada do AEE privado, conforme a distribuição dos recursos nas microrregiões, adotamos a seguinte metodologia: na base de dados de matrículas de 2019 do Inep, selecionamos as tipologias⁸⁸ deficiência intelectual, múltipla ou autismo; localizamos a distribuição dessas matrículas nas diversas etapas de ensino (matrícula de escolarização) e por esfera administrativa (estadual e municipal); por fim, apresentamos a cobertura do AEE.

A seguir temos uma visão mais detalhada de cada microrregião com o objetivo de evidenciar o alcance da política de terceirização do AEE.

⁸⁸ A tabela anterior mostra que não houve nenhuma instituição especializada em deficiência visual contratada em 2019, por isso optamos em trabalhar apenas com os dados das tipologias deficiência intelectual, autismo e deficiência múltipla. Esse recorte é feito pelo Edital de Credenciamento 01/2014, que restringe a atuação das contratadas à sua área de atuação (expertise). Em síntese, as Apaes e Pestalozzis são autorizadas a atender DI, Deficiências Múltiplas ou autismo.

3.4.1 Microrregião Metropolitana

Figura 2 - Mapa da microrregião Metropolitana



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Metropolitana é composta por sete municípios: Vila Velha, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vitória (capital do estado). Possui 1,7 milhão de habitantes que correspondem a 48% da população do estado. Tem em seu território 03 (três) Superintendências Regionais de Educação que estão localizadas em Vila Velha (Superintendência de Vila Velha);

em Vitória (Superintendência de Carapina); e Cariacica (Superintendência de Cariacica). Além de contar com a sede da Secretaria estadual de educação (Sedu).

A **tabela 5**, mostra que a microrregião Metropolitana teve nove instituições que terceirizaram seu AEE, as quais foram responsáveis por um atendimento médio de 1.983 alunos por mês. O estado do Espírito Santo pagou por esse serviço, no período de 2016 a 2019, cerca de 31,2 milhões reais, equivalentes a 39% do total de recursos utilizados para cobertura do AEE privado em todo o estado.

Tabela 5 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRERESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	AMAES ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DOS AUTISTAS DO ES	VILA VELHA	-	-	120	120	R\$ 921.795,32
2	APAE DA SERRA	CARAPINA (VITÓRIA)	333	328	327	328	R\$ 5.329.529,95
3	APAE DE CARIACICA	CARAPINA (VITÓRIA)	443	410	436	442	R\$ 7.040.270,17
4	APAE DE GUARAPARI	VILA VELHA	53	59	48	100	R\$ 702.698,93
5	APAE DE VIANA	CARIACICA	98	97	91	91	R\$ 1.518.147,70
6	APAE DE VILA VELHA	VILA VELHA	173	164	162	165	R\$ 2.613.662,86
7	APAE VITÓRIA	CARAPINA (VITÓRIA)	158	140	145	188	R\$ 2.437.214,31
8	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GUARAPARI	VILA VELHA	503	586	520	520	R\$ 8.330.996,59
9	SOCIEDADE PESTALOZZI DA SERRA	CARAPINA (VITÓRIA)	137	156	144	144	R\$ 2.293.390,08
TOTAL			1.898	1.940	1.993	2.098	R\$ 31.187.705,92

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

A tabela mostra que o município de Fundão⁸⁹ foi o único que não teve registro de instituição especializada contratada. Os municípios de Serra e de Guarapari contaram com duas instituições (uma Pestalozzi e uma Apae, cada um); Vitória também conta com duas, sendo uma Apae e a Amaes, que foi contratada a partir de 2018.

Notamos que do total investido para a contratação do AEE na microrregião Metropolitana, 27% foi direcionado a Pestalozzi de Guarapari; 23% para a Apae de Cariacica e 17% para Apae Serra. Ou seja, 67% dos recursos destinados para contratação do AEE privado da microrregião

⁸⁹ Para futuros estudos seria interessante esclarecer o motivo da Pestalozzi de Fundão não ter aderido ao credenciamento do estado e se há maior investimento no AEE público das escolas estaduais.

Metropolitana foram dirigidos a 03 instituições⁹⁰. Significa dizer que três das cinco instituições que receberam mais recursos na terceirização do AEE (acima de 4 milhões reais) estão nessa microrregião. Esse dado está atrelado à grande concentração populacional (48% da população do estado do Espírito Santo). Essas grandes instituições, por terem uma longa história de atuação e captarem consideráveis recursos públicos, leva-nos a conjecturar⁹¹ que as demais credenciadas, respeitando suas singularidades, encontram nesse grupo pontos de convergências e de referência para oferta do AEE. Isto é, a não existência de concorrência direta, permite que essas grandes instituições sejam exemplos de captação e fidelidade de matrículas (principais fatores para aumento do financiamento).

Os dados da tabela, mostraram ainda que no conjunto de matrículas houve um crescimento de 10% no período, e que as matrículas da Amaes representam 6% desse aumento. Desse modo, houve pouca variação de matrículas no decorrer dos anos, indicando que, possivelmente, as instituições podem estar trabalhando próximo a sua capacidade de atendimento.

De modo a compreender melhor o cenário, apresentamos a seguir a incidência de matrículas da rede pública estadual e municipal de acordo com microdados do censo escolar de 2019.

Conforme os dados da escolarização do ano de 2019, a microrregião Metropolitana apresentou 114.768 matrículas na rede estadual de ensino, sendo que dessas, 3,2% (3.617) foram de alunos público-alvo da Educação Especial, com registro em 151 escolas. Já as redes municipais⁹² registraram 240.573 matrículas, sendo 9.564 (4%) da modalidade da Educação Especial, com registro em 539 escolas.

Do total das matrículas registradas como público-alvo da Educação Especial, filtramos as matrículas por tipologias: deficiência intelectual, múltipla e autismo, ficando com um recorte que representou 83% (10.969 de 13.181) das matrículas da modalidade da microrregião.

A seguir na **tabela 6** detalhamos os dados observando como se distribuíram por etapa de ensino.

⁹⁰ O critério utilizado para distribuição dos recursos em todo o estado é o valor *per capita* mensal, desde que o aluno tenha matrícula e frequência na escola de ensino comum.

⁹¹ Reservamos um capítulo específico para a análise da Apae Serra e da Apae Vitória, de forma a trazer mais elementos e fontes para compreender essa política de expansão do AEE no estado do Espírito Santo pela via da terceirização.

⁹² Agregamos os dados de todas as redes municipais da microrregião.

Tabela 6 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

MICRORREGIÃO METROPOLITANA							
Número de escolas, matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino							
	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	690	151			539		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO	13.181	3.617			9.564		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO NO RECORTE	10.969	2.588			8.381		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	1.891	0	0	0	745	143	1.003
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	5.236	465	45	136	3.129	242	1.219
Ensino Fundamental (Anos Finais)	3.663	894	83	132	1.961	157	436
Ensino Médio	1.103	861	97	145	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	511	99	13	7	336	27	29
Curso técnico	10	8	1	1	0	0	0
TOTAL	12.414	2.327	239	421	6.171	569	2.687

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019

Elaboração própria

No recorte escolhido, as matrículas com maior incidência foram as de tipologia deficiência intelectual, seguida da tipologia autismo⁹³ e por fim da deficiência múltipla⁹⁴. A rede estadual atendeu a 24% desse público e as redes municipais 76%.

Na **rede estadual**, a maior concentração de casos foi no ensino fundamental anos finais, com maior incidência na tipologia da deficiência intelectual. Enquanto nas **redes municipais** a concentração ocorreu nas séries iniciais do ensino fundamental, também com grande incidência da tipologia deficiência intelectual, que concentrou 68% dos casos.

No conjunto, 42% (5.236 de 12.414) dos casos dessas tipologias, se concentraram nas séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, progressivamente diminuíram com o avançar das etapas, representando 30% (1.103 de 12.414) nas séries finais e 9% (511 de 12.414) no ensino médio.

⁹³ Conforme informação obtida via e-mail, o Inep esclareceu que todos os alunos que estavam informados com Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância foram considerados no Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de 2019.

⁹⁴ O censo escolar registra automaticamente uma pessoa com deficiência múltipla, caso tenha sido declarada mais de uma deficiência.

Na **tabela 7**, filtramos os dados para conhecer a relação dessas matrículas com o AEE⁹⁵ na microrregião.

Tabela 7 - MICRORREGIÃO METROPOLITANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDEESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	3.237	1.085	980	111	168	1.582	95	715	2.152
AEE em outra rede exclusivamente	1.923	323	284	34	79	1.157	143	543	1.600
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	262	43	37	7	11	178	19	51	219
Não faz AEE	5.547	1.137	1.026	87	163	3.254	312	1.378	4.410
TOTAL	10.969	2.588	2.327	239	421	6.171	569	2.687	8.381

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Conseguimos visualizar na tabela que 3.237 alunos (1.085 da rede estadual e 2.152 das redes municipais), 29% desse universo, optaram por fazer AEE *exclusivamente na própria rede* pública do vínculo de escolarização. Enquanto, 1.923 (323 da rede estadual e 1.600 das redes municipais) optaram pelo AEE ofertado *em outra rede exclusivamente*, totalizando 18% desse recorte. Em destaque os estudantes com autismo representaram, em percentual, a maior preferência pelo AEE *em outra rede exclusivamente*: 19% (79 de 421) dos casos da tipologia rede estadual e 20% (543 de 2.683) das redes municipais.

Cumpramos esclarecer que para o censo educacional, o AEE *em outra rede exclusivamente* significa que o estudante não possui matrícula de AEE na escola/rede em que foi registrada a matrícula de escolarização. Ou seja, ele tem matrícula de escolarização na rede pública e optou em realizar o AEE em outra rede pública ou nos CAEEs privados. As matrículas dos CAEEs estão nesse grupo e também, residualmente, no AEE *concomitante*, quando ocorre duas matrículas de AEE, uma na própria rede da escolarização e outra em rede diversa – pública ou privada.

⁹⁵ As diferentes possibilidades de matrículas no AEE captada pelo censo escolar e exposta na tabela, reforçam o caráter instrumental que, a nosso ver, equivocadamente, vem sendo atribuído para segunda matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nos alinhamos a perspectiva diversa que compreende que o trabalho do AEE almeja uma perspectiva mais ampla sobre o direito à educação de todos (as) no espaço escolar.

Ao cotejarmos esses dados com o número de matrículas pagas para as nove instituições especializadas contratadas pelo estado constatamos que a imensa maioria desse grupo estavam na rede privada filantrópica. Ou seja, das 2.098 matrículas pagas⁹⁶, 1.923 foram de estudantes que optaram pelo AEE *exclusivamente nas instituições especializadas*. Significando dizer, ainda, que 175 dos 262 dos estudantes com *matrículas concomitantes de AEE na mesma rede e em outra*⁹⁷ utilizaram o AEE nas instituições privadas filantrópicas. O residual dessa opção corresponde aos estudantes que se enquadraram na hipótese de duas matrículas de AEE *na rede pública*⁹⁸.

Em síntese, os dados de 2019 revelaram que os estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo constituem o maior percentual de casos entre todas as tipologias, representando o universo de 83% do público-alvo da Educação Especial. As matrículas de escolarização se concentraram no ensino fundamental séries iniciais, etapa de atuação comum do estado e municípios. Com efeito, mesmo estando presentes em 690 escolas (151 estaduais e 539 municipais), nas mais diversas localidades da microrregião, cerca de 51% (5.547 – 1.137 da rede estadual e 4.410 das redes municipais) dos estudantes não possuíam matrícula de AEE. Além disso, daqueles com matrícula de AEE, boa parte acabou sendo capitaneada pela iniciativa privada filantrópica (exclusiva ou concomitantemente), que com nove instituições especializadas ofertaram AEE para 39%⁹⁹ (2.098 – matrículas pagas, de 5.422 – total daqueles que fizeram AEE) dos alunos desse recorte, mesmo a terceirização não alcançando todos os municípios como o de Fundão.

⁹⁶ Vide tabela 5.

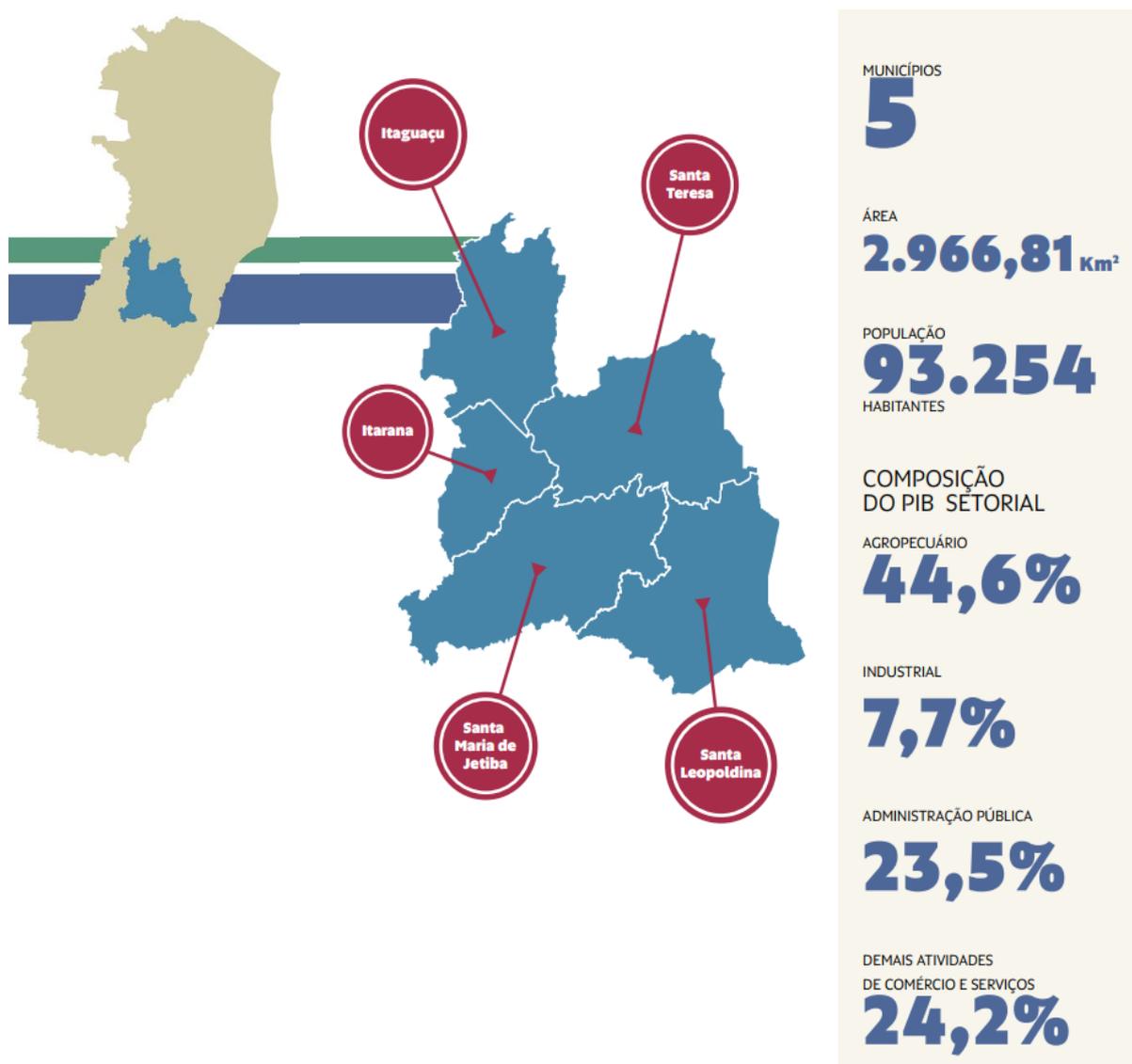
⁹⁷ Apenas 2% dos estudantes fazem AEE na própria rede pública e concomitantemente em outra rede (pública ou privada).

⁹⁸ Essa hipótese acontece frequentemente no CAS, CAP e no NAAH/S, que são centros de apoio pedagógico públicos, pertencentes a rede estadual de ensino.

⁹⁹ Considerando aqueles que fazem concomitantemente na própria rede pública e nas instituições especializadas.

3.4.2 Microrregião Central Serrana

Figura 3 - Microrregião Central Serrana



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

Compõe a microrregião Central Serrana cinco municípios: Santa Teresa, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Itarana e Itaguaçu. No outro extremo da grande densidade populacional da microrregião Metropolitana essa possui o menor número de habitantes, com 93.254

habitantes, representando 2,6% do total da população do Espírito Santo. Cabe salientar que não há em seu território sedes das regionais de educação¹⁰⁰.

A **tabela 8**, mostra que na microrregião Central Serrana temos quatro instituições especializadas, sendo que o único município que não teve registro de instituição contratada foi o de Itarana. Observamos que para o atendimento médio de 203 alunos, o estado gastou 2,5 milhões de reais, equivalentes a 3% do total das despesas para essa finalidade em todo o estado. Ganhou destaque a Apae de Santa Maria de Jetibá que conseguiu captar sozinha, 41% desse recurso, cerca de 1 milhão de reais. Nota-se ainda que não houve registro de matrículas na Pestalozzi de Itaguaçu, em 2019.

Tabela 8 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE SANTA LEOPOLDINA	CARIACICA	41	46	46	41	RS 674.487,46
2	APAE DE SANTA MARIA DE JETIBA	AFONSO CLÁUDIO	69	84	65	55	RS 1.036.232,47
3	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ITAGUAÇU	COLATINA	31	59	13	-	RS 221.936,95
4	SOCIEDADE PESTALOZZI DE SANTA TEREZA	CARAPINA (VITÓRIA)	36	43	35	50	RS 585.487,24
TOTAL			177	232	159	146	RS 2.518.144,12

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

Trazendo os dados do censo educacional de 2019 para análise, observamos que na microrregião Central Serrana ocorreu o registro de 7.245 matrículas de escolarização na **rede pública estadual de ensino**. Filtrando os dados, identificamos que desse total, 2,8% (205 matrículas) foram de estudantes público-alvo da Educação Especial, vinculados a 16 distintas escolas. Já nas redes municipais, foram registradas 10.623 matrículas, sendo que 2,8% (306) foram da Educação Especial, divididas em 129 escolas.

Ao selecionarmos as matrículas referentes as tipologias: deficiência intelectual, múltipla e autismo, ficamos com um recorte de 438 alunos (172 da rede estadual e 266 das redes

¹⁰⁰ Estamos trabalhando com a divisão do planejamento. Nesse sentido, a divisão da gestão educacional em 11 regiões possivelmente propicia melhor organização da Administração Pública estadual.

municipais), que representou 86% (438 de 511) das matrículas entre todas as tipologias da modalidade.

Na **tabela 9**, detalhamos os dados referente as matrículas de escolarização, nas diferentes etapas de ensino.

Tabela 9 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA							
Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino							
ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	145	16			129		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO	511	205			306		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO NO RECORTE	438	172			266		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	62	0	0	0	17	12	33
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	212	32	7	17	116	14	26
Ensino Fundamental (Anos Finais)	174	77	6	5	73	8	5
Ensino Médio	55	45	9	1	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	1	1	0	0	0	0	0
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	504	155	22	23	206	34	64

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Conforme os dados da tabela, nesse recorte, a rede estadual atende 39% desse público e as redes municipais 61%. Um ponto em comum entre as dependências administrativas foi a baixa presença de alunos com deficiência múltipla e autismo no ensino fundamental séries finais.

Na **rede estadual**, as matrículas com maior incidência foram as da tipologia deficiência intelectual (155 dos 200 casos) sendo que a maior concentração foi nos anos finais do ensino fundamental. Nas **redes municipais** as matrículas se concentraram nas séries iniciais do ensino fundamental, com a maioria dos casos de deficiência intelectual.

Considerando essas duas dependências administrativas, os dados mostraram que 12% (62 de 504) dessas tipologias se concentraram na educação infantil, 42% (212 de 504) nas séries iniciais do ensino fundamental; 35% (174 de 504) nas séries finais; e 11% (55 de 504) no ensino médio. Ou seja, da educação infantil para séries iniciais, triplica-se o número de casos, diminui nas séries finais e recua drasticamente no ensino médio, voltando aos índices percentuais da educação infantil.

Filtramos, na **tabela 10**, os dados para conhecer como AEE tem suprido essa demanda na microrregião.

Tabela 10 - MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	131	45	40	4	5	66	9	21	86
AEE em outra rede exclusivamente	146	55	45	10	14	65	15	29	91
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	12	7	7	2	1	5	-	-	5
Não faz AEE	149	65	63	6	3	70	10	14	84
TOTAL	438	172	155	22	23	206	34	64	266

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Conforme os dados expostos na tabela, 30% dos estudantes dessas tipologias (45 da rede estadual e 86 das redes municipais) optaram pelo AEE na própria rede pública responsável pela escolarização. No entanto, um total de 33% (55 da rede estadual e 91 das redes municipais) deram preferência para AEE de outra rede pública ou pelo AEE das instituições especializadas filantrópicas. Ou seja, os que optaram pelo AEE em uma rede distinta a da matrícula de escolarização superaram aqueles que deram preferência pelo AEE na própria rede pública de ensino.

Na rede estadual, o maior percentual dos que optaram pelo AEE em local diverso da matrícula de escolarização, em *outra rede exclusivamente*, foram os alunos com autismo - 61% (14 de 23 casos). Esse cenário também se repetiu nas **redes municipais**, que tiveram 65% dos casos de estudantes com autismo (29 dos 64) com matrícula de AEE em *outra rede exclusivamente*.

Confrontando os dados com o número de matrículas pagas para as 04 instituições especializadas privadas filantrópicas, observamos que todos os que optaram pelo AEE em outra rede, vincularam-se a rede privada filantrópica. Dessa forma, observamos que os alunos que optaram em fazer AEE *exclusivamente em outra rede pública* (classe comum na rede estadual

e com matrícula de AEE na municipal e vice-versa), se revelou como uma alternativa quase¹⁰¹ não explorada na microrregião Central Serrana.

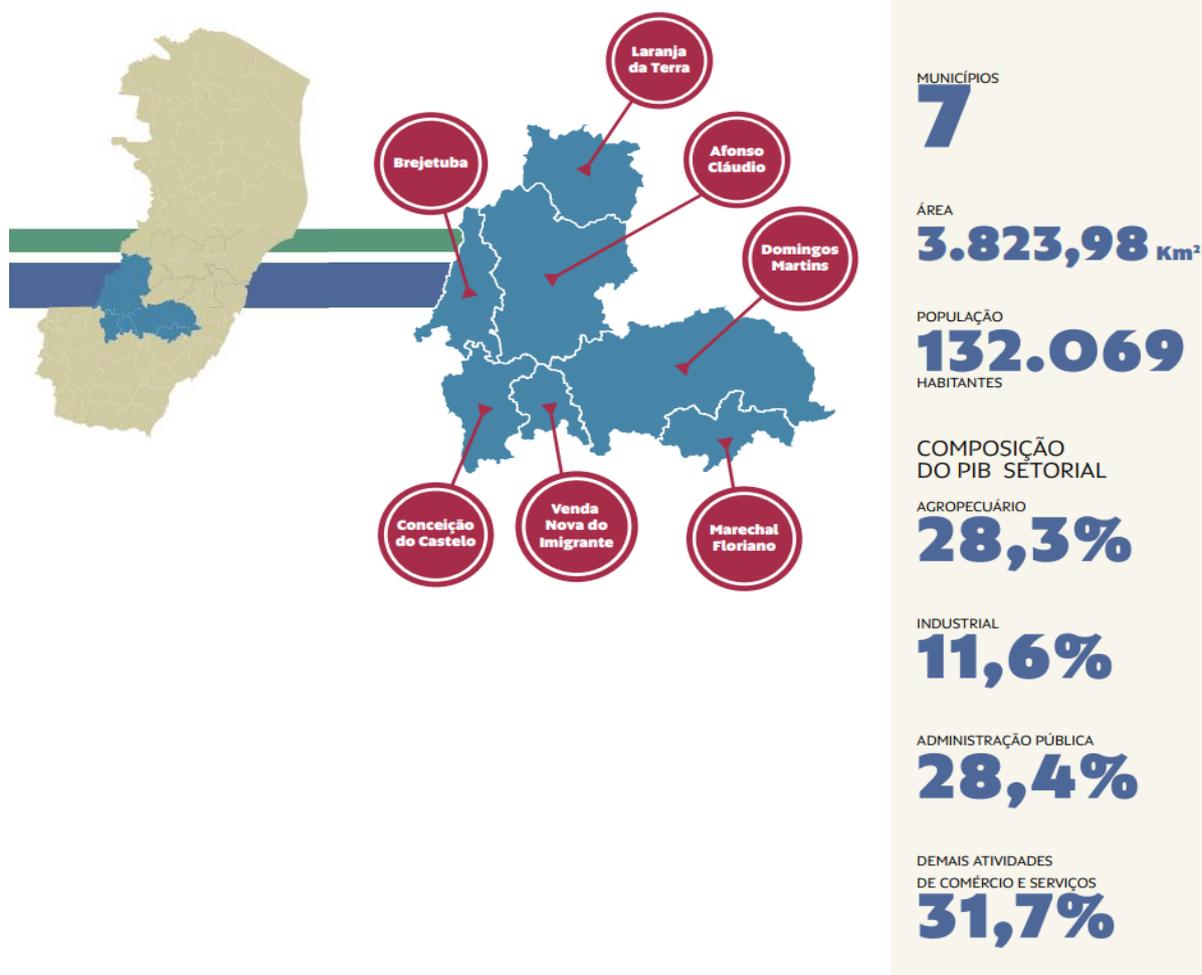
Por outro lado, cerca de 34% (149 de 438) dos alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não se encontravam vinculados a nenhum AEE (nem nas escolas públicas e nem nas instituições privadas filantrópicas). Ou seja, 1/3 dos estudantes das tipologias (intelectual, múltipla ou autismo) não se beneficiaram ou abriram mão do AEE, e daqueles que fizeram AEE, metade optaram pelo das instituições especializadas. Cabe considerar ainda, que o município de Itarana não teve registro de instituição especializada contratada, em todo o período, e que a Pestalozzi de Itaguaçu não ofertou AEE em 2019. Impulsionando assim a necessidade de as redes públicas ampliarem a oferta de AEE em suas próprias escolas.

Em linhas gerais, conforme os dados de 2019, os estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo constituem o maior percentual entre todas as tipologias, representando o universo de 86% (438 de 511) do público-alvo da Educação Especial da microrregião. As matrículas de escolarização se concentraram no ensino fundamental séries iniciais e esses alunos estavam presentes em 145 escolas (16 estaduais e 129 municipais). Todavia, apenas 66% (289 de 438) possuíam matrícula de AEE, sendo que 51% (146 de 289) dessas matrículas eram referentes ao AEE ofertado pela iniciativa privada filantrópica (exclusivamente ou concomitantemente). Para o pagamento do AEE terceirizado o estado do Espírito Santo destinou cerca de 630 mil reais por ano, do orçamento da Educação Especial da rede estadual para microrregião Central Serrana.

¹⁰¹ Pode haver casos em outras tipologias, todavia o recorte que trabalhamos representa 86% do público-alvo da Educação Especial.

3.4.3 Microrregião Sudoeste Serrana

Figura 4 - Microrregião Sudoeste Serrana



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Sudoeste Serrana é composta por sete municípios: Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Marechal Floriano. Conta com a Superintendência de educação de Afonso Cláudio. Sua população é de 132.069 habitantes que correspondem a 3,8% do total da população do estado.

A microrregião Sudoeste Serrana teve cinco instituições especializadas contratadas. Observamos que dos sete municípios, dois não tiveram instituições credenciadas que ofertaram AEE, são eles: Laranja da Terra e Domingos Martins, como nos mostra a **tabela 12**.

Tabela 11 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE AFONSO CLÁUDIO	AFONSO CLÁUDIO	31	38	24	26	R\$ 462.853,36
2	APAE DE BREJETUBA	AFONSO CLÁUDIO	39	52	39	43	R\$ 575.039,02
3	APAE DE CONCEIÇÃO DO CASTELO	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	34	34	-	-	R\$ 277.954,50
4	APAE DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE	AFONSO CLÁUDIO	8	-	-	-	R\$ 32.977,38
5	SOCIEDADE PESTALOZZI MARECHAL FLORIANO	CARIACICA	50	63	30	27	R\$ 657.351,36
TOTAL			162	187	93	96	R\$ 2.006.175,61

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

- Deixaram de ofertar serviços de AEE para o estado.

Elaboração própria

A tabela mostra que a Apae de Conceição do Castelo não teve registro de matrículas em 2018 e 2019; e a de Venda Nova do Imigrante, somente ofertou AEE em 2016, por conta disso o registro geral de matrículas recuou em 2018 e 2019. No período ocorreu uma diminuição de 41% nas matrículas.

Os dados indicaram que a Apae de Brejetuba tem conseguido manter uma média de atendimento superior a Apae de Afonso Cláudio e com isso foi a que mais captou recursos na microrregião, cerca de 575 mil reais, que correspondem a 43% dos recursos destinados para esse tipo de despesa no período analisado.

Conforme os dados do censo educacional de 2019, a microrregião Sudoeste Serrana registrou 10.960 matrículas de escolarização na **rede pública estadual de ensino**, desse total 386 (3,5%) foram de alunos público-alvo da Educação Especial, que se distribuem por 26 escolas. Por sua vez, as **redes municipais** registraram 18.510 matrículas de escolarização, sendo 416 (2,2%) da Educação Especial, divididas em 97 escolas.

Dessa forma, nessas duas dependências administrativas, as tipologias: deficiência intelectual, múltipla e autismo, somam 767 casos (347 da rede estadual e 420 das redes municipais), referente a 671 matrículas das 802 de alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, o recorte representa 84% dessas matrículas. A **tabela 11** mostra esses dados conforme as etapas de ensino.

Tabela 12 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino							
ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	123	26			97		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO	802	386			416		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO NO RECORTE	671	310			361		
Etapa de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	72	0	0	0	30	17	25
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	330	68	6	14	180	27	35
Ensino Fundamental (Anos Finais)	272	142	14	10	84	12	10
Ensino Médio	88	73	9	6	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	5	5	0	0	0	0	0
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	767	288	29	30	294	56	70

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados da tabela mostraram que a rede estadual foi responsável por 46% das matrículas e as redes municipais por 61%. **Na rede estadual**, a maior concentração dessas tipologias ocorreu nos anos finais do ensino fundamental, sendo a maioria dos casos de deficiência intelectual. Notamos ainda pouca incidência dessas tipologias no ensino médio. No geral, a rede estadual apresentou 288 casos de deficiência intelectual, 30 de autismo e 29 de deficiência múltipla.

Nas redes municipais foram registradas nas tipologias: deficiência intelectual 294 casos, 70 de autismo e 56 na deficiência múltipla. As séries iniciais do ensino fundamental concentraram 58% dos casos desse universo.

Considerando essas duas dependências administrativas juntas, os dados evidenciaram que 10% (72 de 767) dessas tipologias se concentraram na educação infantil, 43% (330 de 767) nas séries iniciais do ensino fundamental; 35% (272 de 767) nas séries finais; e 11% (88 de 767) no ensino médio.

A **tabela 13** apresenta a cobertura do AEE, conforme as alternativas captadas pelo censo educacional.

Tabela 13 - MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDEESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	352	212	196	16	21	125	15	13	140
AEE em outra rede exclusivamente	71	9	8	3	1	44	18	18	62
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	26	16	16	3	1	8	2	3	10
Não faz AEE	222	73	68	7	7	117	21	36	149
TOTAL	671	310	288	29	30	294	56	70	361

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria

Os dados da tabela sinalizam que 52% dos alunos (352 – 212 da rede estadual e 140 das redes municipais), da microrregião optaram pelo AEE na própria rede pública responsável pela escolarização. Esses dados indicam que as redes públicas provavelmente estão desenvolvendo um bom trabalho no AEE, o que explica a redução de matrículas pagas ao setor privado filantrópico.

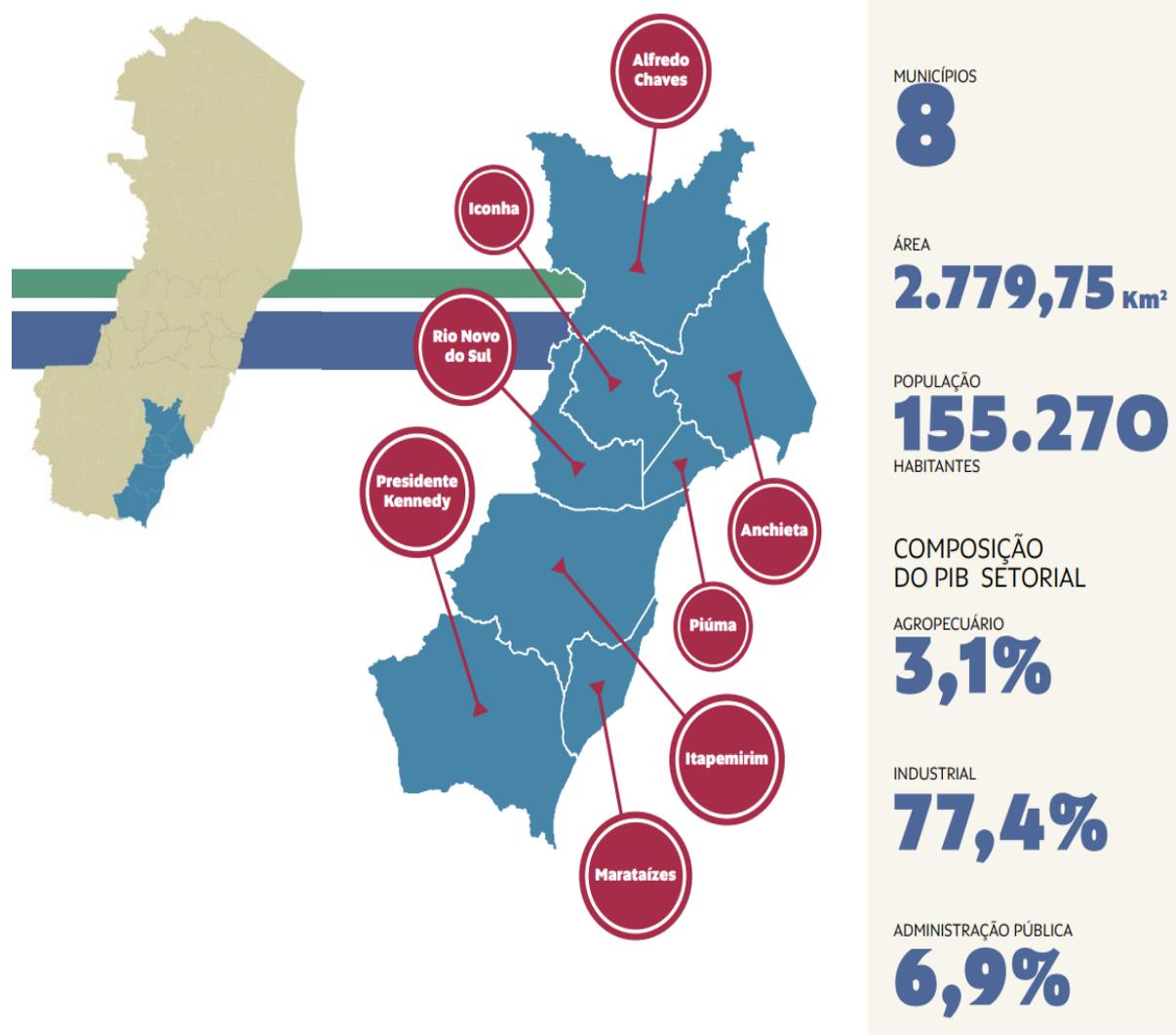
Por outro lado, os dados mostraram que 11% dos alunos (71 – 9 da rede estadual e 62 das redes municipais), com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE em *outra rede exclusivamente*. Ao cotejarmos esses dados com o número de matrículas pagas para as três instituições especializadas que tiveram registro de despesa em 2019, vemos que majoritariamente os alunos que optaram pelo AEE em *outra rede*¹⁰² foram para rede privada filantrópica. Ou seja, considerando apenas os alunos com vínculo de AEE, as instituições especializadas foram responsáveis por 21% (96 de 449) do atendimento.

Por fim, considerando que a microrregião contempla 07 municípios e possui 123 escolas (26 estaduais e 97 municipais), os dados confirmaram que a opção de realização do AEE em *outra rede pública* (classe comum estadual faz AEE na municipal e vice-versa), praticamente não aconteceu, ao menos para os alunos com essas tipologias. E, apesar da grande parte dos alunos estarem realizando AEE na rede pública, ainda 33% (222 de 671) não tiveram registro de matrícula no AEE (nem nas escolas públicas e nem nas instituições privadas filantrópicas).

¹⁰² Os dados do AEE rede privada estão na hipótese de *outra rede exclusivamente* e no AEE *concomitantemente em outra rede*.

3.4.4 Microrregião Litoral Sul

Figura 5 - Microrregião Litoral Sul



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

Oito municípios formam a microrregião Litoral Sul, a saber: Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul, Piúma, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kennedy. Os 155.270 habitantes correspondem 4,4% da população do estado. Esta microrregião contou com cinco instituições contratadas, todavia os municípios de Itapemirim e Presidente Kennedy não tiveram

instituições especializadas interessadas em ofertar AEE para o estado do Espírito Santo, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 14 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE MARATAÍZES	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	62	55	55	55	R\$ 919.032,36
2	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ANCHIETA	VILA VELHA	37	45	38	36	R\$ 578.696,42
3	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ICONHA	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	29	-	-	-	R\$ 50.734,43
4	SOCIEDADE PESTALOZZI DE RIO NOVO DO SUL	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	48	59	52	50	R\$ 792.059,82
5	APAE DE PIÚMA	PIÚMA	-	-	40	40	R\$ 264.019,96
TOTAL			176	159	185	181	R\$ 2.604.542,99

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria

Os dados expostos na tabela mostraram que foram gastos 2,6 milhões de reais (3% do total de gasto em todo o estado com esse tipo de despesa) para atender uma média de 187 alunos por mês, nessas cinco instituições especializadas contratadas. Nota-se que houve um progressivo aumento de matrículas mesmo com algumas instituições deixando de ofertar AEE em alguns anos (Pestalozzi de Iconha teve registro apenas em 2016 e a Apae de Piúma somente a partir de 2018)¹⁰³.

O censo educacional de 2019 informa que a microrregião Litoral Sul registrou 8.508 matrículas de escolarização na rede estadual de ensino. Desses dados, 182 (2,1%) foram matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídos em 14 escolas. Nas redes municipais, foram registradas 32.688 matrículas de escolarização, sendo 1.126 (3,4%) público-alvo da Educação Especial, divididas em 131 escolas.

Considerando essas duas dependências administrativas, as tipologias deficiência intelectual, múltipla e autismo, somaram 1.133 matrículas – 87% do total das matrículas de escolarização sinalizadas como pertencentes a modalidade da Educação Especial. Detalhamos esses dados na **tabela 15** a seguir, conforme etapas de ensino.

¹⁰³ Esse fato mostra que o atual formato da terceirização do AEE, pauta-se na economia de escala (captação de recursos para o pagamento dos custos fixos podem ser pertinentes ou não conforme número de matrículas). Assim, poucas matrículas praticamente inviabilizam a oferta.

Tabela 15 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

MICRORREGIÃO LITORAL SUL							
Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino							
ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
		145	14			131	
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO	1.308	182			1.126		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO NO RECORTE	1.133	133			1.000		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	128	0	0	0	50	13	65
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	586	8	0	1	375	59	143
Ensino Fundamental (Anos Finais)	368	42	2	2	243	21	58
Ensino Médio	88	68	11	9	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	123	8	4	0	91	12	8
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1.293	126	17	12	759	105	274

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados expostos na tabela, nos permitiu observar que a rede estadual concentrou 12% desse público, enquanto as redes municipais 88%.

A rede estadual de ensino teve maior concentração de casos no Ensino Médio. Já, nas redes municipais foi maior nas séries iniciais do ensino fundamental. Nota-se que, em ambas dependências administrativas, o quantitativo reduz drasticamente conforme o avanço nas etapas de ensino.

A seguir, a **tabela 16**, evidencia como foi a adesão ao AEE na microrregião seguindo o mesmo recorte.

Tabela 16 - MICRORREGIÃO LITORAL SUL - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	409	67	64	6	7	237	28	114	342
AEE em outra rede exclusivamente	182	14	13	5	1	132	26	42	168
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	13	4	4	-	-	6	2	3	9
Não faz AEE	529	48	45	6	4	384	49	115	481
TOTAL	1.133	133	126	17	12	759	105	274	1.000

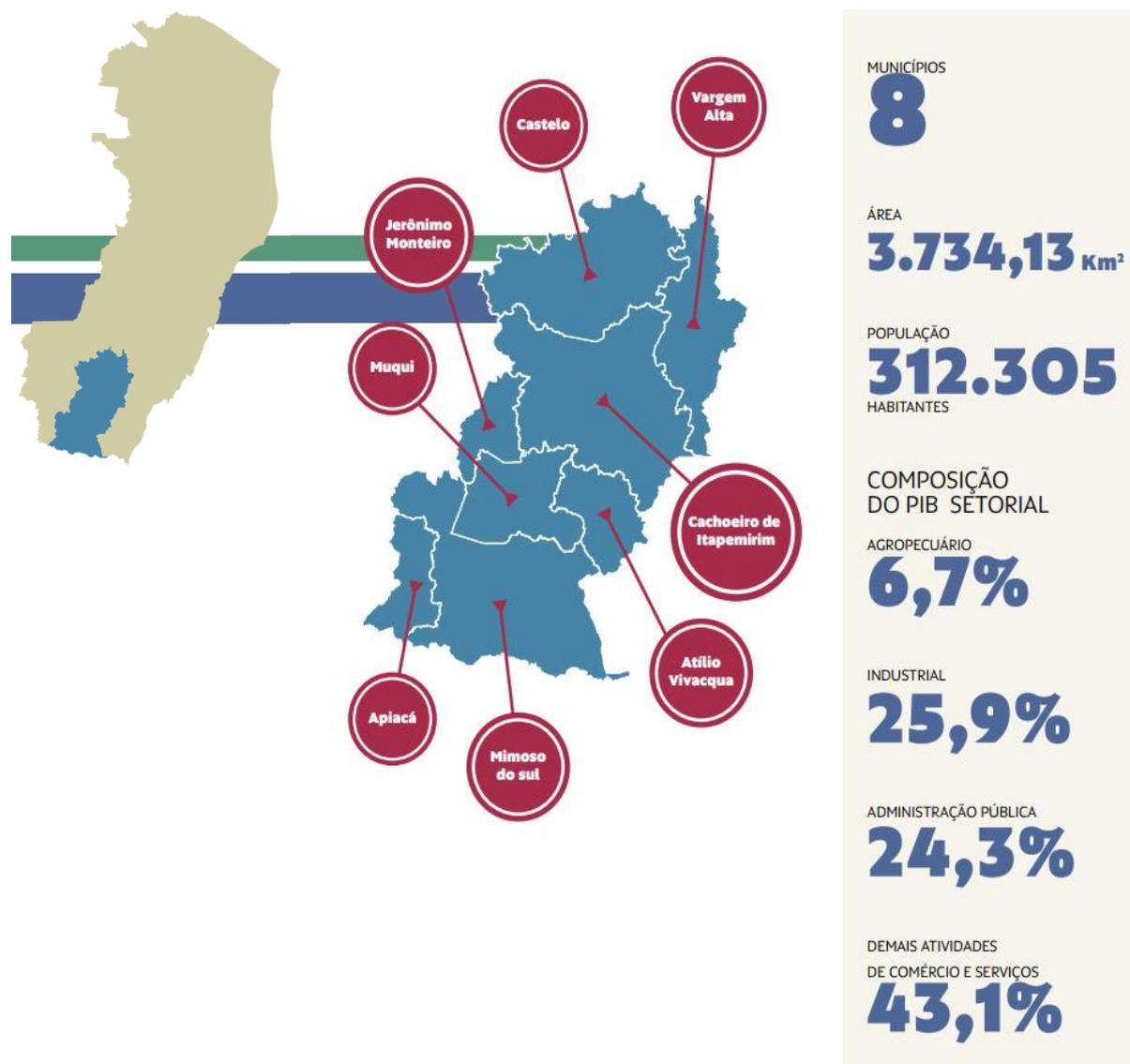
Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria

A tabela apresenta que 36% dos estudantes (409 – 67 da rede estadual e 342 das redes municipais), optaram pelo AEE na *própria rede* do vínculo de escolarização. Já aqueles que fizeram a opção pelo AEE *em outra rede exclusivamente* correspondeu a 16% (182 – 14 da rede estadual e 168 das redes municipais). Ao relacionarmos esse dado com o número de matrículas pagas para as quatro instituições especializadas que tiveram registro de despesa em 2019, vemos que a maioria dos alunos (181) foram para rede privada filantrópica. Ou seja, daqueles que possuem vínculo de AEE (604), 30% realizam o atendimento em instituições especializadas filantrópicas. Cabe recordar que não houve instituições especializadas ofertando AEE nos municípios de Itapemirim e Presidente Kennedy, além disso, a Sociedade Pestalozzi de Iconha não ofertou AEE para o estado em 2019.

Os dados ainda mostraram que 40% dos alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo (529 alunos de 1.333) *não possuíam nenhum vínculo de AEE*.

3.4.5 Microrregião Central Sul

Figura 6 - Microrregião Central Sul



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Central Sul é formada por oito municípios: Castelo, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Muqui, Atílio Vivácqua, Mimoso do Sul e Apicá. Tem 312.305 habitantes que correspondem a 8,9% da população do estado, sendo a segunda microrregião mais populosa do estado, ficando atrás apenas da Metropolitana. Uma das superintendências regionais de educação fica no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Seis instituições especializadas ofertaram AEE privado nesta microrregião e o Município de Apiacá, foi o único que não teve oferta de AEE privado.

Tabela 17 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	186	210	164	158	R\$ 2.784.437,53
2	APAE DE MUQUI	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	49	63	46	40	R\$ 725.618,62
3	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MIMOSO DO SUL	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	64	58	61	61	R\$ 936.115,88
4	SOCIEDADE PESTALOZZI DE JERONIMO MONTEIRO	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	12	16	10	8	R\$ 172.062,88
5	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ATÍLIO VIVAQUA	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	55	48	46	48	R\$ 811.240,74
6	SOCIEDADE PESTALOZZI DE VARGEM ALTA	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	50	24	19	24	R\$ 409.404,88
TOTAL			416	419	346	339	R\$ 5.838.880,54

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

A tabela mostra que foram investidos 5,8 milhões de reais (7,2% do total gasto em todo estado), para atender uma média de 422 alunos por mês, considerando o período pesquisado, nessas sete instituições especializadas filantrópicas.

Observamos que as matrículas tiveram um recuo no período de 19% e que a instituição que mais captou recursos públicos foi a Apae de Cachoeiro de Itapemirim com o recebimento de 2,8 milhões de reais pelos serviços prestados, que equivalem a 47% do total da despesa com terceirização do AEE nessa microrregião. Por outro lado, temos a Pestalozzi de Jerônimo Monteiro que apresentou a menor incidência de casos em todo o período, sendo que o ano que obteve maior registro foi o de 2017, com apenas 16 matrículas, e em 2019 esse número caiu ainda mais, registrando apenas 8 alunos atendidos por mês.

Conforme os dados de matrículas de escolarização de 2019, a microrregião Central Sul registrou 23.837 matrículas na rede pública estadual de ensino. Filtrando os dados, identificamos que 838 (3,5%) matrículas eram do público-alvo da Educação Especial distribuídas em 43 escolas. Já nas redes municipais, foram registradas 37.266 matrículas, dessas 1.085 (2,9%) da Educação Especial divididas em 140 escolas.

As duas dependências administrativas somam um total de 1.556 matrículas de alunos com deficiência intelectual, múltipla e autismo. Ou seja, representam 81% das matrículas da modalidade da Educação Especial, na microrregião.

Na **tabela 18** detalhamos esses dados por etapa de ensino.

Tabela 18 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

MICRORREGIÃO CENTRAL SUL							
Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino							
	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	183	43			140		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO	1.923	838			1.085		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO NO RECORTE	1.556	609			947		
Etapa de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	207	0	0	0	73	26	108
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	713	118	14	38	362	47	134
Ensino Fundamental (Anos Finais)	566	193	12	38	250	31	42
Ensino Médio	207	173	22	12	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	72	64	6	2	0	0	0
Curso técnico	1	1	0	0	0	0	0
TOTAL	1.766	549	54	90	685	104	284

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados informaram que, nesse recorte, a rede estadual registrou 39% das matrículas e as redes municipais 61%. Na rede estadual a maior incidência de casos aconteceu nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 193 na tipologia da deficiência intelectual, e nas redes municipais, a maior proporção de matrículas estava concentrada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No conjunto de dados, temos o cenário parecido com as demais microrregiões: maior incidência nas séries iniciais do ensino fundamental e regressão ao avançar as etapas de ensino.

Considerando esse recorte feito, na **tabela 19**, detalhamos os dados referentes ao AEE destinado a esse público.

Tabela 19 - MICRORREGIÃO CENTRAL SUL - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

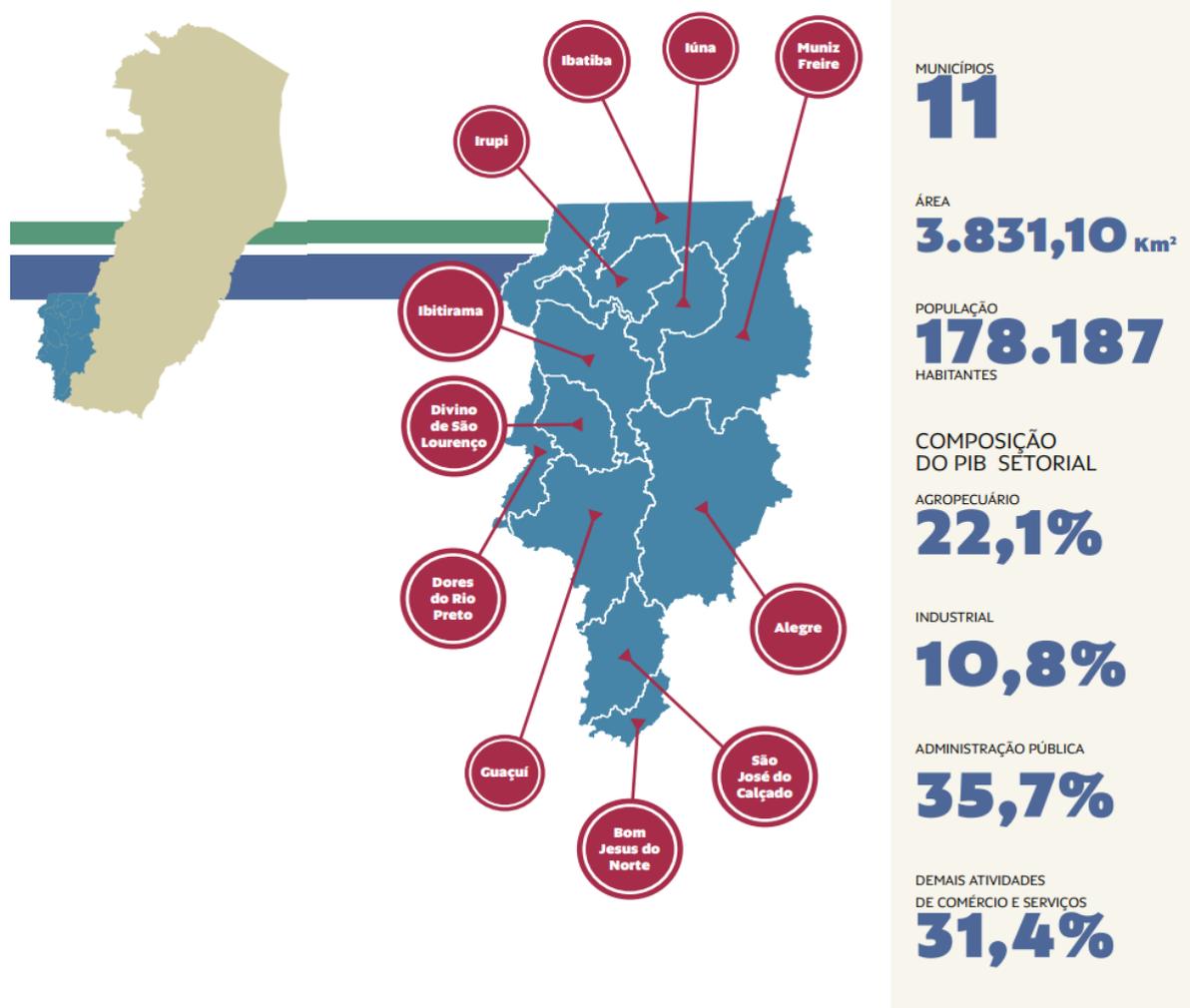
AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	685	223	204	21	34	325	54	153	462
AEE em outra rede exclusivamente	283	94	84	8	14	137	21	57	189
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	67	43	43	4	7	19	4	4	24
Não faz AEE	521	249	218	21	35	204	25	70	272
TOTAL	1.556	609	549	54	90	685	104	284	947

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria

A **tabela 19** explicita que 44% dos estudantes (685 – 223 da rede estadual e 462 das redes municipais) com essas deficiências optaram pelo AEE na *própria rede* pública do vínculo de escolarização. Por outro lado, os dados informaram que 18% (283 de 1.556) vincularam-se ao AEE em *outra rede exclusivamente*. Ou seja, o número foi inferior a 339 matrículas pagas as 06 instituições especializadas que ofertaram AEE privado em 2019 (vide **tabela 17**). Todavia, esse dado se corrigi quando consideramos que 67 estudantes estavam vinculados ao AEE *na mesma rede e concomitantemente em outra* (vide **tabela 19**). Assim dizendo, muitos alunos dessa região optaram pelo AEE na escola de matrícula de escolarização e concomitantemente a alguma instituição especializada contratada. Esse detalhe, evidencia que quando aconteceu a matrícula de AEE *em outra rede*, seja *exclusivamente* ou *concomitantemente*, a escolha preferencial foi dada ao AEE ofertado na iniciativa privada filantrópica. Esses números revelam que dos alunos que fazem AEE, os atendimentos nas instituições especializadas corresponderam a 31% (339 de 1.085), mesmo não havendo oferta em todos os municípios, como no caso de Apiacá. Os dados mostraram ainda que 521 alunos (249 do estado e 272 dos municípios), 33,5%, com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não possuíam vínculo de AEE.

3.4.6 Microrregião Caparaó

Figura 7 - Microrregião Caparaó



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Caparaó é a que possui o maior número de municípios, totalizando onze, a saber: Ibatiba, Irupi, Iúna, Muniz Freire, Ibitirama, Divino de São Lourenço, Alegre, Doros do Rio Preto, Guaçuí, São José do Calçado e Bom Jesus do Norte. Possui 178.187 habitantes que correspondem a 5,1% da população do estado. No município de Guaçuí fica a sede da Superintendência Regional de Educação.

A **tabela 20** apresenta as oito instituições que ofertaram o AEE privado na microrregião do Caparaó. Os dados informaram que nos municípios de Doros do Rio Preto, São José do Calçado e Bom Jesus do Norte não ocorreram registros de instituições contratadas pelo estado do Espírito Santo.

Tabela 20 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE ALEGRE	GUAÇUÍ	51	57	57	-	RS 907.454,44
2	APAE DE GUAÇUI	GUAÇUÍ	128	152	133	133	RS 2.079.049,71
3	APAE DE IBATIBA	GUAÇUÍ	45	43	58	60	RS 815.985,29
4	APAE DE IBITIRAMA	GUAÇUÍ	27	34	43	64	RS 513.574,53
5	APAE DE IRUPI	GUAÇUÍ	32	54	31	29	RS 476.581,98
6	APAE DE IUNA	GUAÇUÍ	113	128	132	128	RS 1.955.725,30
7	APAE MUNIZ FREIRE	GUAÇUÍ	18	78	67	62	RS 1.157.175,58
8	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE DIVINO DE S.LOURENÇO	GUAÇUÍ	77	80	76	73	RS 1.252.757,24
TOTAL			491	626	597	549	RS 9.158.304,07

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

A tabela nos informa que para o atendimento de uma média de 583 alunos por mês, no conjunto dessas oito instituições, foram investidos no período de 2016-2019, cerca de 9,2 milhões de reais (11% do total gasto em todo estado). As matrículas tiveram um crescimento no período de 26%, representando o maior crescimento percentual entre as microrregiões. A instituição que mais captou recursos públicos foi a Apae de Guaçuí que obteve o repasse de 2,1 milhões de reais, que equivalem a 23% do total da despesa com AEE na microrregião.

Os dados das matrículas de escolarização do censo educacional de 2019 mostraram que na microrregião do Caparaó foram registradas 12.894 na **rede pública estadual** de ensino, sendo 578 (4,5%) matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial num universo de 26 escolas. Já nas **redes municipais**, foram registradas 23.716 matrículas, sendo 1.430 (6%) da Educação Especial, espalhadas por 98 escolas. De maneira geral, considerando apenas essas duas dependências administrativas, a microrregião obteve o total de 2.008 matrículas de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial registradas em um total de 128 escolas. Fazendo o recorte pelas tipologias deficiência intelectual, múltipla e autismo, encontramos um total de 1.763 matrículas (469 da rede estadual e 1.294 das redes municipais), que representaram 88% das matrículas de escolarização da modalidade da Educação Especial. Na **tabela 21** detalhamos esses dados por etapa de ensino.

Tabela 21 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	124	26			98		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO	2.008	578			1.430		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO NO RECORTE	1.763	469			1.294		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	152	0	0	0	78	17	57
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	980	56	6	21	772	28	97
Ensino Fundamental (Anos Finais)	581	220	17	27	277	18	22
Ensino Médio	102	89	9	4	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	71	58	5	1	6	0	1
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1.886	423	37	53	1.133	63	177

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados da tabela mostraram que a rede estadual foi responsável por 27% (469) das matrículas desse público e as redes municipais por 33% (1.294).

Na rede estadual a maior incidência de matrículas aconteceu no Ensino Fundamental séries finais, sendo o maior número de casos os de deficiência intelectual com 423 indicações, seguida do autismo com 53 e da deficiência múltipla com 37. Já nas redes municipais, a maior proporção estava nas séries iniciais do ensino fundamental, com o maior número de casos de deficiência intelectual.

A dinâmica da distribuição de matrículas pelas etapas de ensino seguiu a mesma lógica das microrregiões anteriores: poucos casos na educação infantil, o número aumenta significativamente nas séries iniciais do ensino fundamental e reduz nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Na **tabela 22**, mostramos a oferta do AEE para esse público.

Tabela 22 - MICRORREGIÃO CAPARAÓ - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	541	113	106	13	10	399	14	32	428
AEE em outra rede exclusivamente	572	151	127	11	27	350	31	83	421
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	64	31	29	3	2	27	7	5	33
Não faz AEE	586	174	161	10	14	357	11	57	412
TOTAL	1.763	469	423	37	53	1.133	63	177	1.294

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Observamos que 30% (541 – 113 da rede estadual e 428 das redes municipais) dos estudantes, desse recorte, optaram pelo AEE na *própria rede* pública do vínculo de escolarização.

Na rede estadual, 32% (151 de 469) dos estudantes, desse recorte, optaram pelo AEE em uma rede diversa ao da matrícula de escolarização. Enquanto nas redes municipais essa opção correspondeu a 38% (421 de 1.294), sendo mais expressivo os casos de deficiência intelectual.

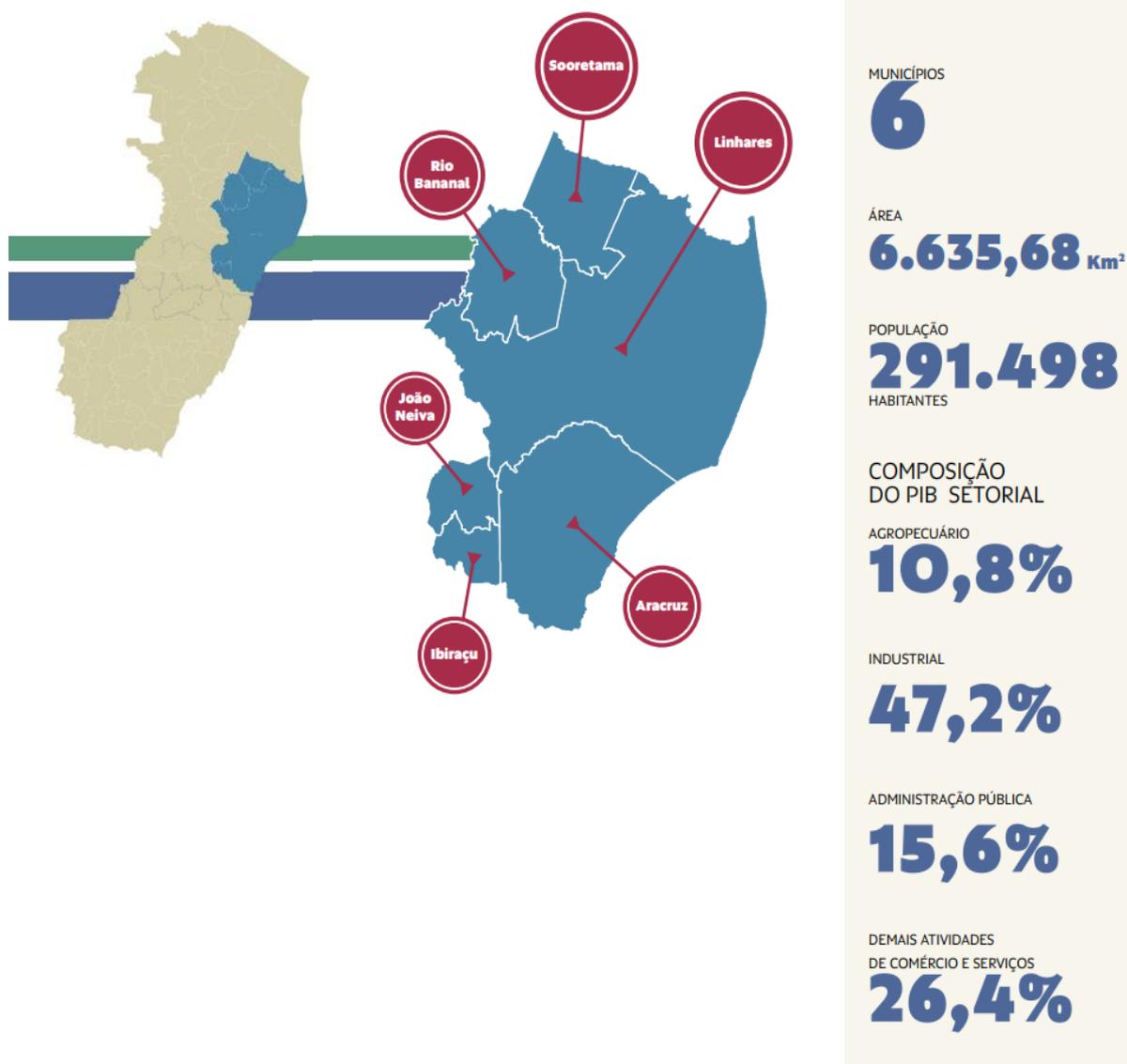
Os dados das duas dependências administrativas mostraram que 32% (572 de 1.763) dos alunos com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE em *outra rede exclusivamente*. Comparando esse dado com o número de matrículas pagas para as 08 instituições especializadas (620 matrículas¹⁰⁴), novamente percebemos que a opção pelo AEE em *outra rede exclusivamente* aconteceu majoritariamente, na iniciativa privada filantrópica. Assim sendo, o AEE terceirizado atingiu 53% (620 de 1.177) dos estudantes dessas tipologias que possuíam vínculo de AEE, mesmo não havendo instituições especializadas filantrópicas ofertando AEE nos municípios de Dores do Rio Preto, São José do Calçado e Bom Jesus do Norte.

Os dados ainda revelaram que 32% (586 de 1.763) dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham vínculo de matrícula de AEE em nenhuma rede.

¹⁰⁴ Como já mencionado, a diferença corresponde àqueles que possuem duas matrículas de AEE concomitantes.

3.4.7 Microrregião Rio Doce

Figura 8 - Microrregião Rio Doce



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Rio Doce é composta por cinco municípios: Linhares, Aracruz, Ibirapu, João Neiva, Rio Bananal e Sooretama. Tem 291.498 habitantes que correspondem a 8,3% da população do estado. No seu território há a sede da regional de educação de Linhares.

A **tabela 23** mostra a quantidade de estudantes atendidos nas cinco instituições que ofertaram o AEE privado na microrregião Rio Doce.

Tabela 23 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE ARACRUZ	LINHARES	90	107	192	94	R\$ 1.454.085,54
2	APAE DE RIO BANANAL	LINHARES	33	31	34	34	R\$ 533.432,15
3	ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE JOÃO NEIVA	LINHARES	54	40	48	48	R\$ 719.653,34
4	SOCIEDADE PESTALOZZI DE IBIRAÇU	LINHARES	31	26	27	24	R\$ 375.442,69
5	SOCIEDADE PESTALOZZI DE LINHARES	LINHARES	298	326	482	236	R\$ 4.190.233,41
TOTAL			506	530	783	436	R\$ 7.272.847,14

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019. Elaboração própria

Os dados da tabela mostraram que foram investidos R\$ 7,3 milhões (9% do total gasto em todo estado), nessas cinco instituições especializadas filantrópicas. A instituição que mais captou recursos públicos foi a Pestalozzi de Linhares que obteve o pagamento de 4,2 milhões de reais pelos serviços prestados no período, que são equivalentes a 58% do total da despesa com AEE na microrregião. Destaca-se que o Município de Sooretama não teve registro de instituições especializadas contratadas pelo estado para a oferta de AEE

Conforme os dados de escolarização de 2019 da microrregião Rio Doce registrou 22.349 matrículas na rede pública estadual de ensino. Filtrando os dados, identificamos que 927 (4%) foram de estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídas em 33 escolas. Já nas redes municipais, foram registradas 53.125 matrículas, sendo 1.677 (3%) da Educação Especial, divididas em 159 escolas. De maneira geral, considerando apenas essas duas dependências administrativas, a microrregião obteve o total de 2.604 matrículas de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, registradas em 192 escolas. Desses, 2.212 (85%) pertenciam às tipologias deficiência intelectual, múltipla ou autismo.

Na **tabela 24** mostramos a distribuição por etapa de ensino.

Tabela 24 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	192	33			159		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO	2.604	927			1.677		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO NO RECORTE	2.212	701			1.511		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	299	0	0	0	99	28	172
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	1.033	81	6	5	626	74	241
Ensino Fundamental (Anos Finais)	775	265	27	16	337	45	85
Ensino Médio	317	255	44	18	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	83	70	1	1	3	0	8
Curso técnico	9	7	2	0	0	0	0
TOTAL	2.516	678	80	40	1.065	147	506

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Conforme os dados da tabela, a rede estadual concentrou 32% das matrículas desse recorte e as redes municipais 68%. Na rede estadual as maiores incidências de casos foram de deficiência intelectual com 678 indicações, seguida da deficiência múltipla com 80 e do autismo com 40 casos. Percebe-se que a etapa de ensino com maior concentração de casos foi a do Ensino Médio, com 255 casos da tipologia de deficiência intelectual. Nas redes municipais as matrículas se concentraram nas séries iniciais do ensino fundamental, com 55% dos casos, desses 626 foram de deficiência intelectual.

Considerando o total de casos da microrregião, nas duas dependências administrativas, as séries iniciais do ensino fundamental foram as que concentraram maior número de casos.

Na **tabela 25** cruzamos esses dados com as referidas matrículas do AEE.

Tabela 25 - MICRORREGIÃO RIO DOCE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	737	334	328	27	13	297	19	115	403
AEE em outra rede exclusivamente	398	63	58	14	12	249	69	108	335
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	88	49	48	11	3	30	5	9	39
Não faz AEE	989	255	244	28	12	489	54	274	734
TOTAL	2.212	701	678	80	40	1.065	147	506	1.511

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados expostos na tabela mostraram que 33% (737 de 2.212) dos alunos (334 da rede estadual e 408 das redes municipais), que apresentam essas tipologias, optaram pelo AEE *na própria rede* pública exclusivamente.

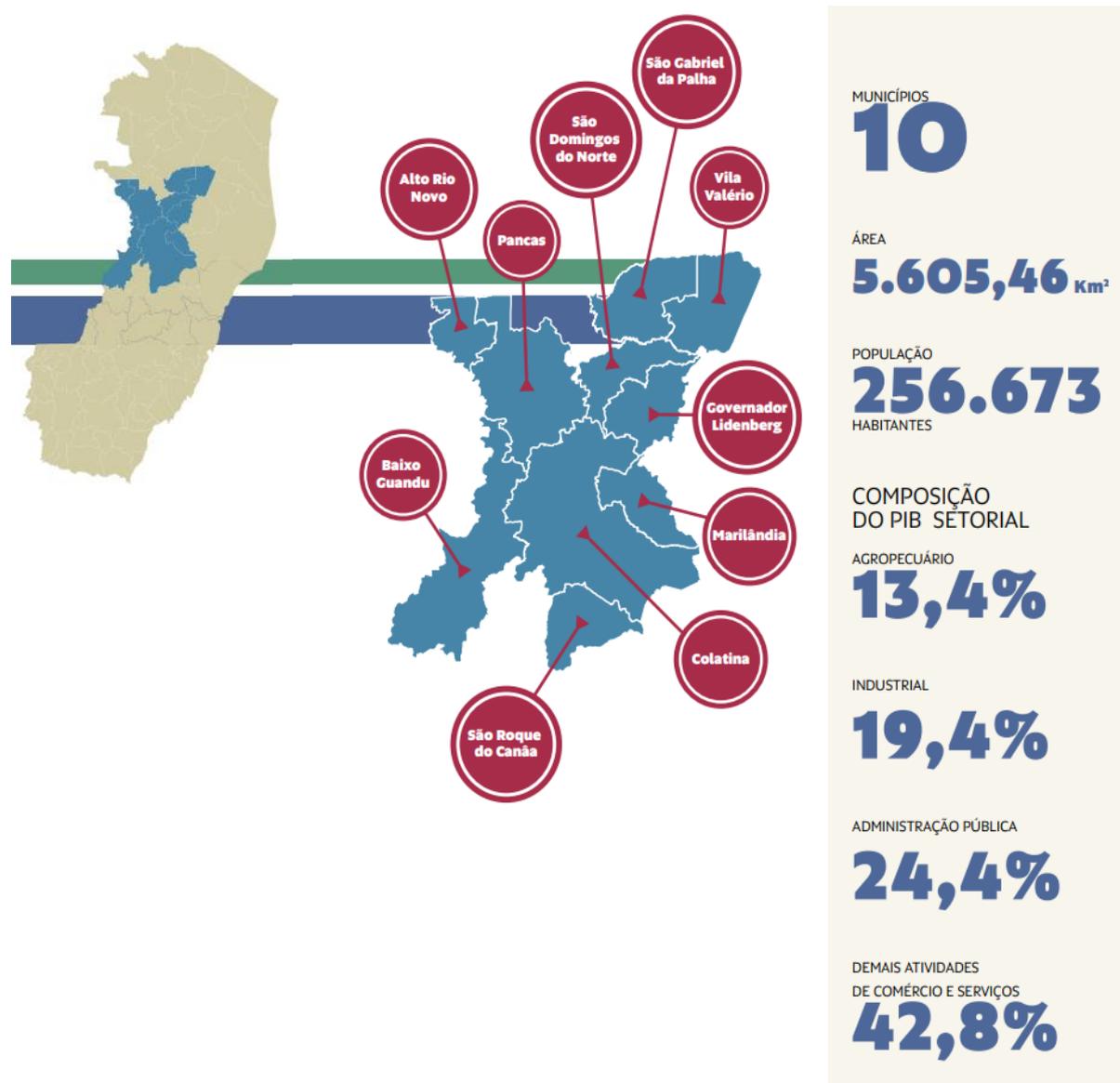
Na rede estadual, 9% (63 de 701) desses estudantes, optaram pelo AEE em rede diversa ao da matrícula de escolarização. Por sua vez, quando a matrícula de escolarização foi nas redes municipais a incidência do AEE em *outra rede exclusivamente* correspondeu a 22% (335 de 1.511).

Quando olhamos as duas dependências administrativas juntas, temos que 18% (398 alunos), com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE em *outra rede exclusivamente*. Ao cotejarmos esse dado com o número de matrículas pagas no AEE privado percebemos que esse tipo de vínculo de AEE ocorreu majoritariamente na rede privada filantrópica. Ou seja, do total de 1.223 que tiveram vínculo de AEE, 436 foram das instituições especializadas (35%). Cabe reiterar que o Município de Sooretama não teve oferta de AEE privado.

Por fim, os dados mostraram que 45% (989 - 255 da rede estadual e 734 das redes municipais) não tinham nenhum vínculo de matrícula de AEE.

3.4.8 Microrregião Centro Oeste

Figura 9 - Microrregião Centro Oeste



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Centro Oeste é composta por dez municípios: Colatina, São Roque do Canaã, Baixo Guandu, Pancas, Alto Rio Novo, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Governador Lindenberg, Marilândia e Vila Valério. Uma população de 256.673 habitantes que correspondem a 7,3% da população do estado. A superintendência regional de educação está situada em Colatina.

Conforme dados da **tabela 26**, a microrregião Centro Oeste teve sete instituições que ofertaram o AEE privado: todas Apaes. Destaca-se que nos municípios de Pancas, Alto Rio Novo e São Domingos do Norte, não houve registros de instituições especializadas que ofertaram AEE para o estado.

Tabela 26 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRERESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE BAIXO GUANDU	COLATINA	79	90	81	81	R\$ 1.260.956,06
2	APAE DE GOVERNADOR LINDEMBERG	COLATINA	21	22	15	20	R\$ 251.931,24
3	APAE DE MARILÂNDIA	COLATINA	38	31	35	36	R\$ 560.754,19
4	APAE SÃO GABRIEL DA PALHA	NOVA VENÉCIA	32	30	27	27	R\$ 444.848,45
5	APAE SÃO ROQUE DO CANAA	COLATINA	30	28	37	37	R\$ 541.434,73
6	APAE DE COLATINA	COLATINA	308	324	324	379	R\$ 5.363.087,99
7	APAE VILA VALÉRIO	NOVA VENÉCIA	39	40	41	42	R\$ 662.325,16
TOTAL			547	565	560	622	R\$ 9.085.337,82

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

Os dados revelaram que foram investidos no período cerca de 9,1 milhões de reais (11% do total gasto em todo estado) nessas sete instituições, para atendimento de uma média de 573 alunos por mês.

A instituição que mais captou recursos públicos foi a Apae de Colatina com o repasse de 5,4 milhões de reais no período, que equivalem a 59% do total da despesa com AEE na microrregião. Conseqüentemente, o número de matrículas dessa instituição sozinha foi superior à soma das outras seis juntas.

Conforme os dados do censo educacional de 2019, referentes as matrículas de escolarização, a microrregião Centro Oeste registrou 16.300 na rede estadual de ensino, entre essas 661 (4%) foram de estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídas em 36 escolas. Já nas redes municipais, foram registradas 333.163 matrículas, sendo 1.352 (4%) da Educação Especial, divididas em 167 escolas.

De maneira geral, considerando apenas essas duas dependências administrativas, a microrregião obteve o total de 2.013 matrículas de escolarização de alunos público-alvo da

Educação Especial, registradas em 203 escolas. As tipologias deficiência intelectual, múltipla e autismo, representam 86% desse total (1.743).

A **tabela 27** mostra a distribuição dessas matrículas por etapa de ensino.

Tabela 27 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	203	36			167		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO	2.013	661			1.352		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO NO RECORTE	1.743	492			1.251		
Etapa de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	175	0	0	0	58	8	109
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	840	79	3	11	523	36	188
Ensino Fundamental (Anos Finais)	688	202	9	23	363	22	69
Ensino Médio	164	140	8	16	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	52	36	1	5	9	0	1
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1.919	457	21	55	953	66	367

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados da tabela mostraram que a rede estadual foi responsável por 28% (492 de 1.743) das matrículas desse recorte e as redes municipais por 72% (1.251 de 1743).

Na rede estadual as maiores incidências de casos foram de deficiência intelectual com 457 indicações, seguida do autismo com 55 e da deficiência múltipla com 21. Os casos se concentraram no ensino fundamental séries finais com 44% dessas tipologias.

Nas redes municipais a maior concentração de matrículas aconteceu nas séries iniciais do ensino fundamental, com 54% dos casos. A demanda total registrada nessas tipologias foi de 953 casos de deficiência intelectual, seguido de 367 de autismo e da deficiência múltipla com 66.

A **tabela 28** detalha a cobertura do AEE para esse público.

Tabela 28 - MICRORREGIÃO CENTRO OESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	425	165	156	6	14	223	18	53	260
AEE em outra rede exclusivamente	585	92	84	7	17	355	33	172	493
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	97	15	13	-	2	46	1	43	82
Não faz AEE	636	220	204	8	22	329	14	99	416
TOTAL	1.743	492	457	21	55	953	66	367	1.251

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados mostraram que apenas 24% dos estudantes da microrregião foram atendidos pelo AEE na própria rede pública (425 – 165 do estado e 260 dos municípios).

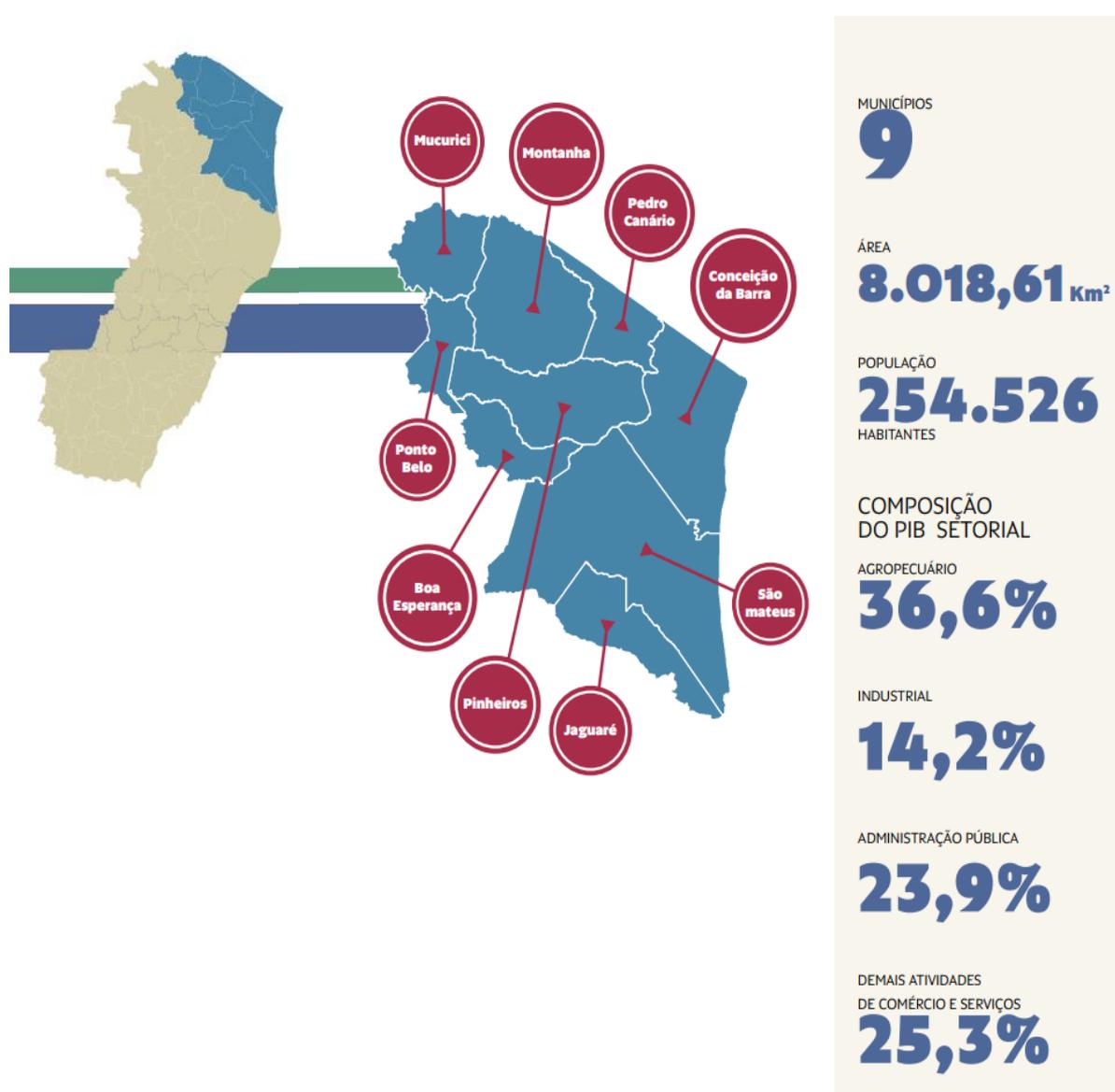
Na rede estadual o vínculo de AEE em outra rede exclusivamente foi de 18% (84 de 457) em relação à tipologia da deficiência intelectual; 33% (7 de 21) da deficiência múltipla; e autismo 31% (17 de 55). Nesse sentido, 18% (92 de 492 matrículas) de estudantes da rede estadual da microrregião fizeram essa opção (AEE em rede diversa ao da matrícula de escolarização).

Por sua vez, quando a matrícula de escolarização foi nas redes municipais a incidência de casos no AEE em outra rede exclusivamente correspondeu a um total de 493 matrículas de AEE (39% do total).

O cenário geral da microrregião em 2019, mostrou que 34% (585 matrículas) dos estudantes com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE em outra rede exclusivamente. Ao cotejarmos esse dado com o número de matrículas pagas para as sete instituições especializadas, novamente percebemos que o AEE em outra rede acontece majoritariamente na rede privada filantrópica, em detrimento de outra rede pública, o que correspondem a 56% (622 de 1.107) das matrículas de AEE, mesmo não tendo registro de instituições especializadas ofertando AEE para o estado nos municípios de Pancas, Alto Rio Novo e São Domingos do Norte. Também nos chama atenção o fato de que 36% (636 – 220 da rede estadual e 329 das redes municipais) dos alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham nenhum vínculo de AEE.

3.4.9 Microrregião Nordeste

Figura 10 - Microrregião Nordeste



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

A microrregião Nordeste é formada por nove municípios: São Mateus, Boa Esperança, Conceição da Barra, Jaguaré, Montanha, Mucurici, Pedro Canário, Pinheiros e Ponto Belo. Tem 254.526 habitantes o que correspondem a 7,2% da população do estado. Em São Mateus há uma superintendência regional de educação.

Houve registro de nove instituições que ofertaram AEE privado, com destaque para Jaguaré que possui duas instituições: uma Pestalozzi e uma associação de deficientes visuais (única instituição credenciada com o estado que ofertou AEE privado específico para pessoas com deficiência visual). Os municípios de Mucurici e de Pedro Canário não tiveram registro de oferta de AEE por instituições credenciadas com o estado.

Tabela 29 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRERESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE DE BOA ESPERANCA	NOVA VENÉCIA	32	18	23	29	RS 260.637,98
2	APAE DE MONTANHA	NOVA VENÉCIA	42	62	49	44	RS 712.315,88
3	APAE DE SÃO MATEUS	SÃO MATEUS	64	69	66	65	RS 1.065.887,73
4	ASS. DE DEFICIENTES VISUAIS DE JAGUARÉ	SÃO MATEUS	11	12	7	-	RS 122.138,88
5	APAE PINHEIRO	NOVA VENÉCIA	24	25	25	25	RS 387.982,44
6	SOCIEDADE PESTALOZZI DE CONCEIÇÃO DA BARRA	SÃO MATEUS	73	74	64	58	RS 1.124.498,08
7	SOCIEDADE PESTALOZZI DE JAGUARÉ	SÃO MATEUS	19	15	19	17	RS 299.894,54
8	SOCIEDADE PESTALOZZI DE PONTO BELO	NOVA VENÉCIA	45	26	18	19	RS 431.613,70
TOTAL			310	301	271	257	RS 4.404.969,23

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

A **tabela 29** mostrou que foram investidos 4,4 milhões (5% do total gasto em todo estado), para atender uma média de 325 alunos/mês, nessas oito instituições. As matrículas tiveram um recuo no período de 17%, principalmente, devido à redução de matrículas da Pestalozzi de Conceição da Barra e do não registro de matrículas da associação de deficientes visuais de Jaguaré em 2019. Mesmo com a redução de matrículas durante o período, a Pestalozzi de Conceição da Barra aparece sendo a que mais captou recursos públicos, com o repasse de 1,1 milhão de reais, equivalentes a 26% do total da despesa gasta com AEE privado na microrregião.

Os dados do censo educacional de 2019, referentes as matrículas de escolarização, informaram que a microrregião Nordeste registrou 20.421 matrículas na rede pública estadual de ensino. Filtrando os dados, identificamos que 561 (2,7%) matrículas foram de estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídas em 41 escolas. Já nas redes municipais, foram registradas 41.104 matrículas, sendo 1.439 (3,5%) da Educação Especial, divididas em 162 escolas.

De maneira geral, considerando apenas essas duas dependências administrativas, a microrregião obteve o total de 2.000 matrículas de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, registrados em 203 escolas. Nesse universo 1.705 (85%) foram de estudantes com deficiência intelectual, múltipla e autismo.

Na **tabela 30** detalhamos esses dados por etapa de ensino.

Tabela 30 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	203	41			162		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO	2.000	561			1.439		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID ALUNO NO RECORTE	1.705	424			1.281		
Etapa de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	120	0	0	0	51	10	59
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	963	66	6	8	725	51	107
Ensino Fundamental (Anos Finais)	584	196	17	10	282	30	49
Ensino Médio	135	107	21	7	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	82	38	3	1	35	4	1
Curso técnico	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1.884	407	47	26	1.093	95	216

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Os dados da tabela mostraram que a rede estadual foi responsável por 25% (424 de 1.705) e as redes municipais por 75% (1.281 de 1.705) das matrículas, nesse recorte de tipologias.

Na rede estadual a maior concentração de casos aconteceu nas séries finais do ensino Fundamental. De modo geral, observa-se que as maiores incidências de casos foram de deficiência intelectual com 407 indicações, seguida da deficiência múltipla com 47 e do autismo com 26.

Nas redes municipais a etapa de ensino que registrou a maior concentração dessas tipologias foi a das séries iniciais do ensino fundamental, com 63% dos casos. A tipologia da deficiência intelectual foi a mais frequente nas redes municipais com 1.093 casos, seguida de 216 de autismo e da deficiência múltipla com 95. Novamente observa-se que com o avanço das etapas de ensino, as matrículas sofrem considerável diminuição.

A **tabela 31** apresenta a cobertura do AEE para esses alunos.

Tabela 31 - MICRORREGIÃO NORDESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	791	207	201	29	11	488	34	109	584
AEE em outra rede exclusivamente	216	23	21	7	3	161	29	46	193
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	19	17	17	4	-	1	-	1	2
Não faz AEE	679	177	168	7	12	443	32	60	502
TOTAL	1.705	424	407	47	26	1.093	95	216	1.281

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019.
Elaboração própria

Observamos na tabela que 791 alunos (207 da rede estadual e 584 das redes municipais), ou seja, 46% dos estudantes, nesse recorte, possuíam vínculo exclusivo de matrícula de AEE *na própria rede pública exclusivamente*.

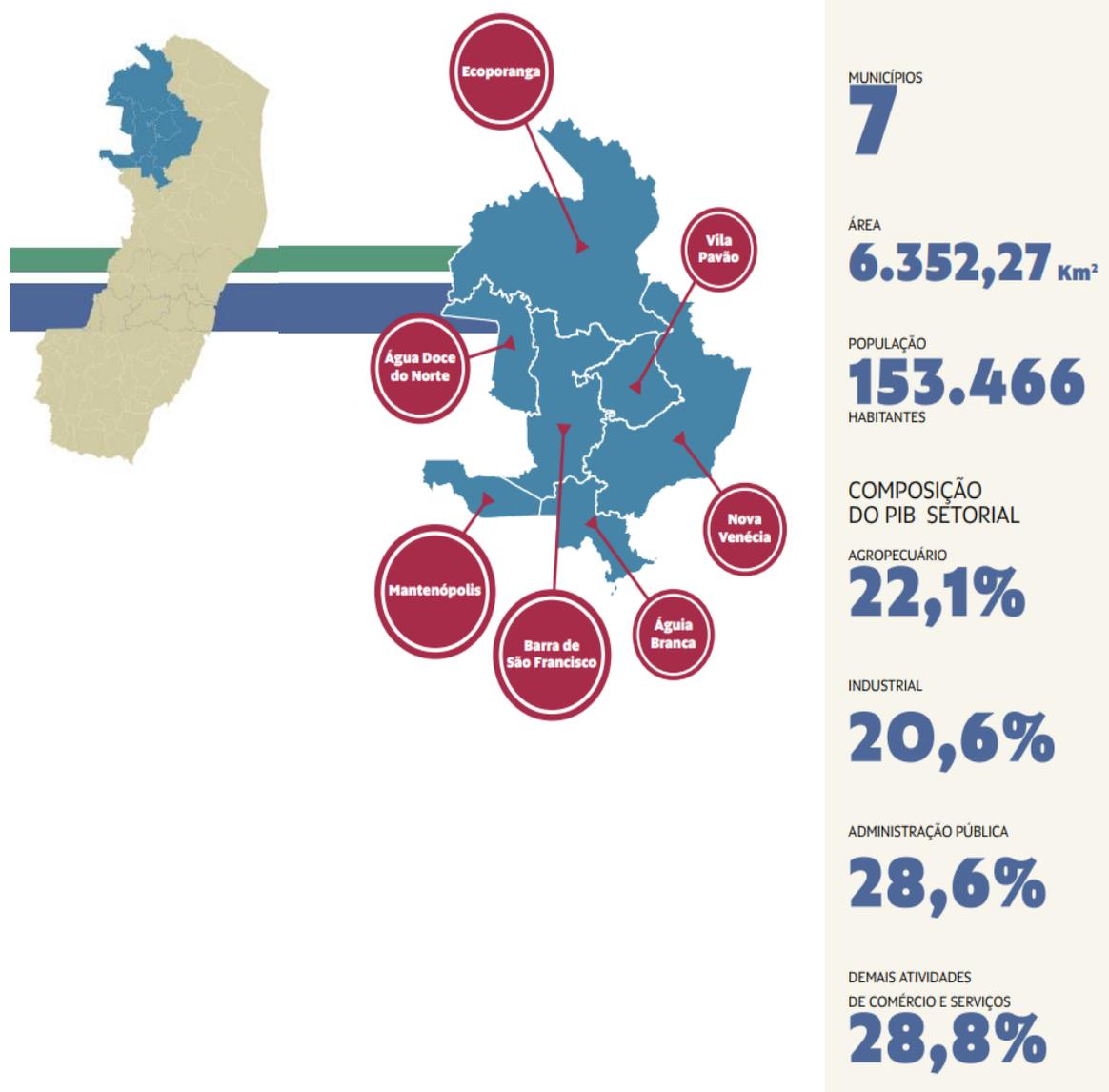
Na rede estadual os que escolheram o AEE *em outra rede exclusivamente*, representaram um total de 23 matrículas (5% do total). Por sua vez, quando a matrícula de escolarização foi nas redes municipais a incidência de matrículas em AEE *em outra rede exclusivamente* correspondeu 193 (15%) do total das 1.281 matrículas municipais, desse recorte, na microrregião.

O cenário geral da microrregião em 2019, mostrou que 216 de um total de 1.705 alunos com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE *em outra rede exclusivamente*, sendo também a maior preferência pelo atendimento na rede filantrópica. Desse modo, o AEE terceirizado correspondeu a 25% (257 de 1.026) desse atendimento na microrregião. Cabendo lembrar que não ocorreu matrículas de AEE em instituições especializadas contratadas pelo estado do Espírito Santo nos municípios de Mucurici e de Pedro Canário.

Os dados mostraram ainda que 40% (679 – 177 da rede estadual e 502 das redes municipais) dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não fazem AEE nem nas escolas públicas e nem nas instituições privadas filantrópicas.

3.4.10 Microrregião Noroeste

Figura 11 - Microrregião Noroeste



Fonte: Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030

Sete municípios formam a microrregião Noroeste: Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis, Nova Venécia e Vila Pavão. Possui 153.466 habitantes que correspondem a 4,4% da população do estado. No seu território encontram-se duas superintendências regionais de educação, localizadas em Barra de São Francisco e em Nova Venécia.

A **tabela 32** mostra cinco instituições que ofertaram o AEE privado na microrregião do Noroeste, três Pestalozzis e duas Apaes. Particularmente, essa microrregião foi a única que apresentou o número de Pestalozzis superior ao de Apaes. Também, podemos observar que os municípios de Mantenópolis e Vila Pavão não tiveram registros de oferta de AEE via terceirização.

Tabela 32 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Instituições especializadas favorecidas, superintendência de educação responsável, matrículas de AEE pagas e despesa realizada no período

N	INSTITUIÇÕES FAVORECIDAS	SRE RESPONSÁVEL PELA FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	MATRÍCULAS				DESPESAS TOTAL NO PERÍODO
			2016	2017	2018	2019	
1	APAE BARRA DE SÃO FRANCISCO	BARRA DE SÃO FRANCISCO	93	121	100	99	R\$ 1.544.405,76
2	APAE DE NOVA VENÉCIA	NOVA VENÉCIA	60	90	45	47	R\$ 788.970,08
3	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ÁGUA DOCE DO NORTE	BARRA DE SÃO FRANCISCO	81	85	79	82	R\$ 1.322.094,89
4	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ÁGUA BRANCA	BARRA DE SÃO FRANCISCO	137	144	132	130	R\$ 2.107.919,52
5	SOCIEDADE PESTALOZZI DE ECOPORANGA	BARRA DE SÃO FRANCISCO	54	69	61	59	R\$ 915.310,66
TOTAL			425	509	417	417	R\$ 6.678.700,91

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019.

Elaboração própria

Os dados da tabela mostraram que foram investidos 6,7 milhões de reais (8% do total gasto em todo estado), para atender uma média de 442 alunos/mês nessas cinco instituições. As matrículas tiveram, de certo modo, comportamento constante no período com um pequeno recuo de -2%.

A instituição que mais captou recursos públicos foi a Pestalozzi de Águia Branca, que obteve pagamento de 2,1 milhões reais (23% do total da despesa com AEE privado na microrregião).

Os dados do censo educacional de 2019, referentes as matrículas de escolarização, mostraram o registro de 10.439 matrículas na rede pública estadual de ensino, dessas 520 (5%) foram de alunos público-alvo da Educação Especial, distribuídas em 32 escolas. Já nas redes municipais, o registro foi de 21.120 matrículas, sendo 821 (3,9%) da Educação Especial, divididas em 89 escolas. De maneira geral, considerando apenas essas duas dependências administrativas, a microrregião obteve o total de 1.341 matrículas de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, registrados em 121 escolas, dessas 1.185 (88%) foram de alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo.

Na **tabela 33** detalhamos esses dados por etapa de ensino.

Tabela 33 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Número de escolas e matrículas por dependência administrativa nas etapas de ensino

ESCOLAS PÚBLICAS (com registro de estudantes público-alvo)	TOTAL (a) + (b)	REDE ESTADUAL (a)			REDES MUNICIPAIS (b)		
	121	32			89		
TODOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO	1.341	520			821		
ALUNOS PÚBLICO-ALVO POR ID_ALUNO NO RECORTE	1.185	452			733		
Etapas de Ensino	Total de casos	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo
Educação Infantil	82	0	0	0	41	7	34
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	535	33	3	7	379	34	79
Ensino Fundamental (Anos Finais)	567	267	15	22	207	19	37
Ensino Médio	139	117	8	13	1	0	0
Educação de Jovens e Adultos	7	7	0	0	0	0	0
Curso técnico	2	2	0	0	0	0	0
TOTAL	1.332	426	26	42	628	60	150

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria.

Nota-se que nesse recorte a rede estadual registrou 38% (452 de 1.185) das matrículas, enquanto as redes municipais 62% (733 de 1.185). Na rede estadual o maior número de casos se concentrou no Ensino Fundamental séries finais. Já nas redes municipais foi nas séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se a grande concentração de casos no ensino fundamental e uma redução considerável no ensino médio.

Na **tabela 34** apresentamos os dados da cobertura do AEE na microrregião.

Tabela 34 - MICRORREGIÃO NOROESTE - Matrículas AEE por dependência administrativa e tipologias

AEE	TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS (a) + (b)	TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO	REDE ESTADUAL			REDES MUNICIPAIS			TOTAL DE MATRÍCULAS POR ID_ALUNO MUNICÍPIOS (b)
			Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	
AEE na própria rede exclusivamente	388	188	178	10	17	162	18	56	200
AEE em outra rede exclusivamente	416	93	85	8	14	290	28	46	323
AEE na mesma rede e em outra (concomitante)	29	25	25	2	1	3	-	1	4
Não faz AEE	352	146	138	6	10	173	14	47	206
TOTAL	1.185	452	426	26	42	628	60	150	733

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019
Elaboração própria

Os dados indicaram que 33% (388 de 1.185) dos estudantes da microrregião optaram pelo AEE na própria rede pública exclusivamente (188 da rede estadual e 200 das redes municipais).

Por outro lado, cenário geral da microrregião em 2019, mostrou que 35% (416 - 93 da rede estadual e 323 das redes municipais) de um total de 1.185 alunos com esses tipos de deficiência (intelectual, múltipla ou autismo) optaram pelo AEE em *outra rede exclusivamente*. Ao cotejarmos esse dado com o número de matrículas pagas para as cinco instituições especializadas, em 2019, notamos que o número de atendimento em AEE em outra rede exclusivamente, aconteceu majoritariamente na rede filantrópica, com 417 casos. Desse modo, ao considerarmos apenas o total de alunos com vínculo de AEE (833), a terceirização alcançou 50% dos estudantes desse recorte, cabendo frisar que os municípios de Mantenópolis e Vila Pavão não tiveram registros de oferta de AEE privado.

Os dados mostraram ainda que 30% (352 – 146 da rede estadual e 206 das redes municipais), dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham nenhum vínculo de matrícula de AEE (nem nas redes públicas e nem nas instituições privadas filantrópicas).

Após esse percurso panorâmico evidencia-se que a terceirização do AEE parte de uma lógica de oferta conforme o interesse da filantropia, caso as instituições se interessem a disputar a segunda matrícula com as escolas públicas. Ou seja, não captamos nenhum indício que exista um planejamento educacional que considere as especificidades demográficas e econômicas das microrregiões conforme a demanda das escolas estaduais. Cabe frisar, que os dados apresentados não permitem mensurar se o investimento no AEE privado tem reflexos positivos para a escolarização dos alunos com deficiência nas escolas públicas, para além da garantia da matrícula de escolarização.

A seguir, finalizamos o capítulo com as sínteses das implicações da terceirização no orçamento da Educação Especial e com algumas considerações que podem facilitar o manuseio dos dados orçamentários.

3.5 SÍNTESE DAS IMPLICAÇÕES DA TERCEIRIZAÇÃO DO AEE

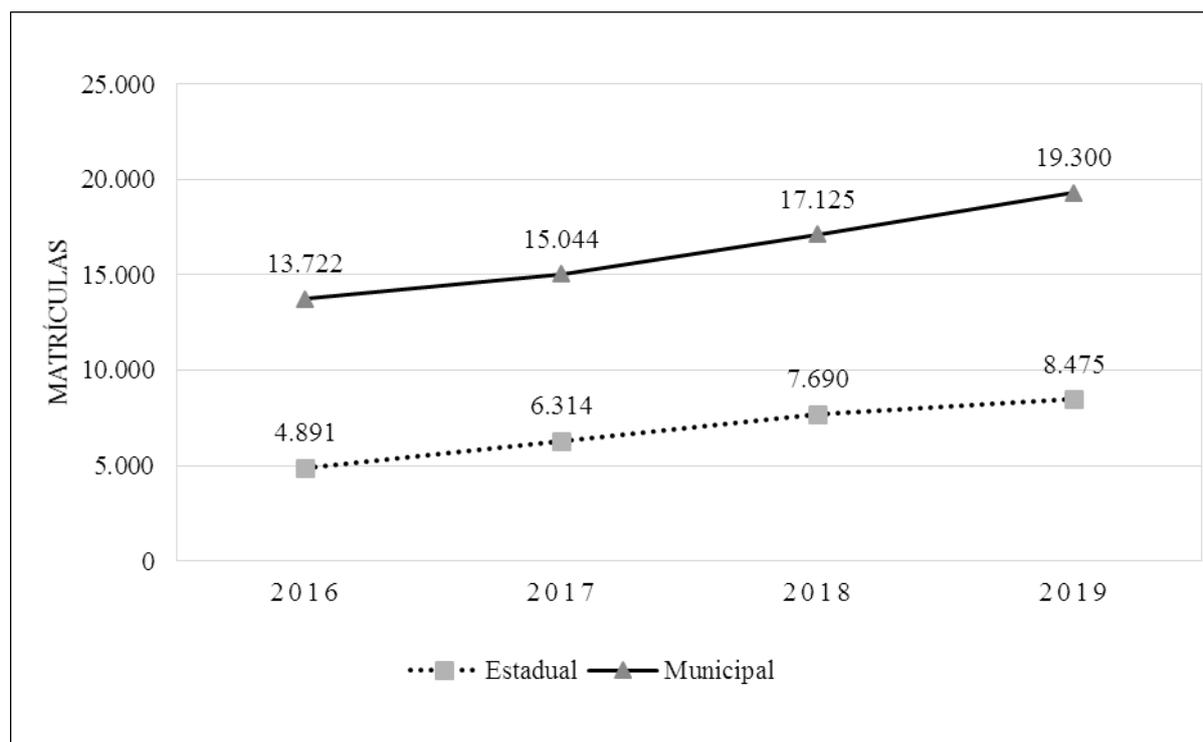
O panorama que apresentamos explicitou que a privatização do AEE pela via privada filantrópica não se revela, a priori, como uma política que focaliza a melhoria das condições do direito de aprendizagem na escola pública estadual, mas tem melhor compreensão se encarada como um criativo mecanismo de estímulo à filantropia, o qual condiciona o direcionamento dos recursos públicos com base no interesse dos alunos/pais/responsáveis pelo AEE ofertado pelas instituições especializadas privadas. O parâmetro para a destinação dos

recursos públicos à iniciativa privada filantrópica se restringe ao interesse individual pela matrícula de AEE nesses espaços, desde que condicionada a efetiva matrícula em classes comuns do Ensino Regular da rede pública. Decerto, a implicação mais explícita da terceirização do AEE, condiz com o acirramento pelos recursos financeiros referentes a segunda matrícula do Fundeb.

A terceirização do AEE se apresenta como uma estratégia de “reserva de mercado” que, de certo modo, condiciona o plano orçamentário estadual a destinar considerável montante de recursos públicos à filantropia, independentemente das condições e estrutura de sua própria rede estadual. Nesse sentido, no cenário da privatização do AEE prioriza-se o estímulo à iniciativa privada filantrópica deixando para um segundo momento a preocupação com o desenvolvimento da modalidade nas escolas estaduais.

Os dados mostraram que as maiores instituições especializadas acabam ganhando significativa importância por agregarem expressiva quantidade de matrículas de AEE. Vimos que cinco instituições, conseguiram captar 37% do total dos recursos destinados a todas contratadas. Consequentemente, algumas instituições menores foram deixando o vínculo contratual, pois a permanência nesse tipo de estímulo se justifica pela capacidade de captação de matrículas.

Com o aumento crescente das matrículas da Educação Especial, conforme podemos observar no gráfico 6, e o limitado número de instituições contratadas, fica evidente que a terceirização do AEE não pode ser a principal ou a única alternativa para a ampliação da cobertura do AEE. Para além disso, precisa-se pensar e desenvolver outras estratégias para a superação das barreiras educacionais cotidianas que impedem/dificultam a aprendizagem no ensino comum. Ou seja, a Educação precisa ser pensada como um direito social e não como um mero serviço.

Gráfico 6 - Evolução das matrículas da Educação Especial no estado do Espírito Santo.

Fonte: Microdados censo escolar do INEP. Elaboração própria.

Ao dialogarmos com os dados das despesas orçamentárias e do censo educacional, evidenciamos que nas esferas administrativas (estadual e municipal), foram registradas em 2019, 759.589 matrículas de escolarização, sendo 27.775 de estudantes do público-alvo da Educação Especial (3,6%). Ao trabalharmos com o recorte do público elegível ao AEE privado (alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo) percebemos que esse universo correspondeu a 84% da totalidade das matrículas da modalidade. Desse modo, nos parece que as escolas públicas estaduais e municipais precisam ter maior atenção a esse recorte específico, sem desconsiderar as demais tipologias, para que a oferta do AEE seja qualificada, preferencialmente, em suas próprias redes de ensino.

Outra implicação da terceirização do AEE foi a flagrante desconsideração sobre a oferta de formação continuada para os profissionais da Educação Especial como um todo, mas de maneira agravada para aqueles que atuam diretamente com alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo. Como vimos, o estado do Espírito Santo ignorou a formação continuada voltada para esse público, destinando formações somente para as áreas de deficiência auditiva e visual, mesmo assim alcançando um número muito abaixo de profissionais da Educação

Especial, conforme a meta estabelecida no PPA. Cabe frisar, que nenhuma despesa foi registrada para essa finalidade no período que analisamos.

Outro ponto que notamos foi que a limitação trazida no Edital de Credenciamento 01/2014, no que diz respeito a atuação restrita das instituições especializadas nas áreas das deficiências para as quais foram constituídas, não se impõe como um impeditivo a expansão da captação de recursos públicos, haja vista que, em todas as microrregiões, o público elegível para o AEE privado alcançou percentuais acima de 80% do total de matrículas da modalidade. Todavia, esse dispositivo, a nosso ver, apenas garante uma espécie “reserva de mercado” para as instituições especializadas mais tradicionais como as Apaes e Pestalozzis¹⁰⁵, evitando, de certa forma, a entrada de possíveis “concorrentes” filantrópicos.

A tabela a seguir sintetiza o cenário que encontramos em cada microrregião.

Tabela 35 - Síntese dos dados por microrregião: esfera administrativa estadual e municipais

MICRORREGIÕES DE PLANEJAMENTO	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS	ESCOLAS VINCULADAS estaduais e municipais que tiveram matrícula da Educação Especial	ESCOLARIZAÇÃO TOTAL (A)	TOTAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO ESCOLARIZAÇÃO (B)	% ALUNOS B/A	ESCOLARIZAÇÃO Deficiência intelectual, múltipla ou autismo (C)	Deficiência intelectual, múltipla ou autismo % C/B estado e municípios na escolarização
METROPOLITANA	7	690	355.341	13.181	4%	10.969	83%
CENTRAL SERRANA	5	145	17.868	511	3%	438	86%
SUDOESTE SERRANA	7	123	29.470	802	3%	671	84%
LITORAL SUL	8	145	41.176	1.308	3%	1.133	87%
CENTRAL SUL	8	183	61.103	1.923	3%	1.556	81%
CAPARAÓ	11	124	36.610	2.008	5%	1.763	88%
RIO DOCE	6	192	75.474	2.604	3%	2.212	85%
CENTRO OESTE	10	203	49.463	2.013	4%	1.743	87%
NORDESTE	9	203	61.525	2.000	3%	1.705	85%
NOROESTE	7	121	31.559	1.341	4%	1.185	88%

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019. Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Deflacionados pelo IPCA médio de 2019

Elaboração própria.

Os dados evidenciaram que a ampliação da cobertura do AEE e a melhoria da oferta da Educação Especial passa pelo fortalecimento da colaboração entre o estado e os municípios, mas não nos parece que a colaboração para compra de AEE privado seja a melhor opção para

¹⁰⁵ Das 62 contratadas, 60 foram dessas denominações (38 Apaes e 22 Pestalozzis).

a garantia da inclusão escolar, bastando considerar que 2.129 escolas públicas já atendem alunos público-alvo da Educação Especial.

A magnitude do gasto mostrou que a despesa com a Educação Especial, em todos os anos do período do PPA 2016-2019, ficou em torno de 3% do total da despesa da Educação estadual, mostrando que a disputa interna pelo orçamento público deve ganhar mais atenção. Mostramos que mais de 1/3 (cerca de 81 milhões de reais) dos recursos públicos estaduais da Educação Especial foram para terceirização do AEE, para apenas 62 instituições especializadas filantrópicas, enquanto os demais recursos destinaram-se a contratação de professores e cuidadores, não sendo possível identificar se outras despesas contemplam a especificidades dos alunos elegíveis da Educação Especial.

Com base nos desafios que enfrentamos ao manejar os dados orçamentários, parece-nos fundamental a necessidade de harmonização do registro de despesas da Educação Especial, principalmente, para as esferas estadual e municipais. Nessa direção, é imprescindível a criação de uma *ação orçamentária específica* que registre, exclusivamente, o esforço estatal, não só para universalização do AEE na rede pública, mas com a modalidade como o todo¹⁰⁶, de modo que não seja agregado os dados das despesas com a iniciativa privada e muito menos com as demais etapas de ensino que possuem funções orçamentárias próprias.

Ainda cabe pontuar que, necessariamente, deve se ter mecanismos que restrinjam o aumento do gasto público com as instituições privadas filantrópicas. O registro contábil deve favorecer o controle social no tocante a verificação da materialização dos recursos públicos na esfera pública, para que a comunidade escolar e demais interessados consigam ter acesso aos dados e avaliar os rumos da política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, eventualmente, evitar retrocessos.

Feito esses apontamentos, apresentamos no quadro a seguir a cobertura do AEE nas microrregiões.

¹⁰⁶ Com registro, por exemplo, de todas as despesas com formação de professores da Educação Especial, gastos com pessoal (professores e cuidadores), repasses diretos às escolas para MDE voltados para modalidade, compra de equipamentos e insumos específicos, entre outros.

Tabela 36 - Cobertura do AEE microrregiões; deficiência intelectual, múltipla ou autismo; esfera administrativa estadual e municipal

MICRORREGIÕES DE PLANEJAMENTO	SEMAEE	COMAEE (A)	AEE PRIVADO 2019 (B)	ALCANCE DO AEE PRIVADO (B/A)	INSTITUIÇÕES CONTRATADAS 2016-2019	DESPESA COM TERCEIRIZAÇÃO 2016-2019	MUNICÍPIOS SEM OFERTA AEE PRIVADO 2016-2019	
METROPOLITANA	5547 51%	5.422	2.098	39%	9	R\$ 31.187.705,92	Fundão	1
CENTRAL SERRANA	149 34%	289	146	51%	4	R\$ 2.518.144,12	Itarana	1
SUDOESTE SERRANA	222 33%	449	96	21%	5	R\$ 2.006.175,61	Laranja da Terra e Domingos Martins	2
LITORAL SUL	529 47%	604	181	30%	5	R\$ 2.604.542,99	Itapemirim e Presidente Kennedy	2
CENTRAL SUL	521 33%	1.035	339	33%	6	R\$ 5.838.880,54	Apiacá	1
CAPARAÓ	586 33%	1.177	620	53%	8	R\$ 9.158.304,07	Dores do Rio Preto, São José do Calçado e Bom Jesus do Norte	3
RIO DOCE	989 45%	1.223	436	36%	5	R\$ 7.272.847,14	Sooretama	1
CENTRO OESTE	636 36%	1.107	622	56%	7	R\$ 9.085.337,82	Pancas, Alto Rio Novo, São Domingos do Norte	3
NORDESTE	679 40%	1.026	257	25%	8	R\$ 4.404.969,23	Mucurici, Pedro Canário	2
NOROESTE	352 30%	833	417	50%	5	R\$ 6.678.700,91	Mantenópolis e Vila Pavão	2

Fonte: Microdados censo escolar Inep de 2019. Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.

Valores deflacionados pelo IPCA médio de 2019

Elaboração própria

A tabulação dos dados revelou que 18 dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, 23%, não tiveram instituições especializadas que ofertaram AEE, em nenhum dos anos do PPA. Sendo assim, a terceirização do AEE, enquanto parece ter um alcance bem abrangente, também se revela como uma ação limitada.

Os dados também mostraram o desafio que o estado do Espírito Santo tem para alcançar a meta de universalizar o AEE¹⁰⁷. Conforme dados de 2019, em média 44% dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não possuíam nenhuma matrícula de AEE. Evidenciando, portanto, que o maior desafio da universalização do AEE se encontra na microrregião Metropolitana, mesmo contando com o maior número de escolas e instituições especializadas contratadas, 51% dos estudantes dessa microrregião não possuíam vínculo de AEE. Provavelmente, a rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo precisa repensar a

¹⁰⁷ Meta 4 do PNE: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Cabe sublinhar que a meta 4 do PNE é mais abrangente, pois incorpora aqueles que ainda estão fora das escolas. Talvez, seja interessante somar a essa estratégia os dados do CadÚnico como fez o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), para analisar o nível de pobreza das famílias capixabas.

estratégia de ampliação da oferta do AEE, pois o uso do aparato privado filantrópico não pode ser um entrave à ampliação e a qualificação da oferta pública.

O conjunto dos dados analisados nos permite inferir que a questão da inclusão escolar como política pública não deve ser tomada por um viés prescritivo/centralizador e menos ainda por um caráter privado individualista. Nos parece mais profícuo tomarmos a apropriação do conhecimento social, os sujeitos e suas demandas, como ponto de partida e como ponto de chegada, tanto para a formulação, quanto na avaliação das práticas e das políticas públicas desenvolvidas nos sistemas e nas escolas (SOBRINHO, PANTALEÃO, JESUS, 2016). Mas, sem descuidarmos das relações de poder entre os grupos - os formuladores, os destinatários e os relacionamentos cruzados (familiares, professores, médicos etc) – que essa política pública abarca.

Por fim, não é demais lembrar que nossos dados dizem respeito a apenas aos estudantes que já estão nas escolas. Segundo estudo recente, publicado em março de 2019 pelo IJSN, sobre o perfil da pobreza no Espírito Santo, existem 415.300 famílias de baixa renda cadastradas no CadÚnico no Espírito Santo e que 10% das pessoas com deficiência com idade de 4 a 17 anos ainda não frequentam a escola (ESPÍRITO SANTO; IJSN, 2019). Isso evidencia a necessidade de investimento para que a escola pública possa estar ao alcance de todos, principalmente, dos mais vulneráveis.

Colocados esses pontos e compreendendo melhor as implicações do AEE terceirizado, no próximo capítulo, focalizamos os dados de duas instituições favorecidas pela terceirização do AEE, que estão situadas na microrregião Metropolitana, as Apaes Serra e Vitória e trazemos algumas percepções de familiares de alunos da rede estadual que optam pelo AEE dessas instituições. Nossa expectativa é de que as reflexões possam complementar o nosso escopo de análise sobre a interdependência orçamentária e a garantia de direitos.

4 APROXIMANDO AS LENTES

Após traçarmos um panorama da terceirização em todo o estado do Espírito Santo problematizamos, neste capítulo, o argumento de direito de escolha familiar no contexto da Política de Financiamento do AEE privado. Para tanto, analisamos os dados¹⁰⁸ da Apae Vitória e da Apae Serra e apresentamos os posicionamentos de familiares de alunos da rede estadual que optaram pelo AEE nas instituições especializadas filantrópicas focalizadas.

Inspirados na relação estabelecidos e *outsider*, elaborado por Elias e Scotson (2000), firma-se que, mesmo balizadas pelas regras dos contratos administrativos, as instituições especializadas filantrópicas atuam de forma independente, no sentido de confrontar o modelo de AEE centrado no acesso ao currículo de base comum. Ao atuarem paralelamente ao Estado, como organização própria, apresentam-se como detentoras de um saber que lhes possibilita atribuir menor importância às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de ensino comum.

Os dados apontaram uma expressão de equilíbrio de poder na relação estabelecidos e *outsiders*, em que, baseado no conhecimento monista, orientado na perspectiva do *homo clausus*¹⁰⁹, as instituições especializadas filantrópicas firmam suas condições de distinção frente às escolas de ensino comum. Não por acaso, a dinâmica da terceirização do AEE não favorece a transversalização da Educação Especial em todos os fazeres e saberes escolares, mas diametralmente, reforça a cisão entre pedagogia normal e a pedagogia especial ao repisar a ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos e experiências que não estão presentes no universo educacional, nutrindo o estigma de que os professores/escola pública regular dificilmente estarão preparados para ensinar as crianças com deficiência nas escolas comuns e de que as pessoas com deficiência estão fadadas a intervenções clínicas, em ambientes controlados, ao longo de suas vidas.

Nessa dinâmica, o AEE privado revela-se como um estratagema perverso que encontra na ausência ou carência de serviços públicos a oportunidade de colocar para as famílias e para o Estado a necessidade de captação permanente de vultuosos recursos da Educação, enviesando e interferindo frontalmente na política pública de inclusão escolar.

¹⁰⁸ Esses dados foram obtidos diretamente com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) sem nenhuma interferência das instituições especializadas.

¹⁰⁹ Homem fechado em si mesmo, isolado da realidade social. Ser atomizado - livre e autônomo em relação ao social. Dicotomia entre sujeito e objeto. O “[...] eu verdadeiro, com uma existência à parte do mundo exterior e, portanto, à parte da «sociedade»?” (ELIAS, 2005, p. 130).

A terceirização do AEE, logo, não parece constituir-se como uma prática de diversificação de oportunidades educacionais para garantia do direito à Educação dos alunos com deficiência. Mas, se apresenta como um mecanismo condicionador do uso dos recursos públicos educacionais para a filantropia o qual encontrou no argumento de direito de escolha familiar do local de realização do AEE sua base de sustentação.

Organizamos as reflexões deste capítulo da seguinte forma: introdutoriamente apresentamos como é posto em circulação o argumento de direito de escolha familiar que baliza a defesa das instituições especializadas filantrópicas no cenário brasileiro recente. Nessa intencionalidade, por ser uma importante decisão a respeito do compromisso assumido pelo Brasil na construção de um sistema educacional inclusivo, tomamos como exemplo o posicionamento da Fenapaes no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade¹¹⁰ (ADI) 5357. Após, trouxemos um breve histórico das duas instituições especializadas focalizadas e os dados relativos ao aparato público educacional presente nos municípios, nos quais estão localizadas. Em seguida, analisamos suas propostas político pedagógicas (PPP) e os relatórios do AEE, no período de 12 meses¹¹¹. Por fim, trazemos as considerações dos familiares de alunos da rede estadual de ensino que optaram pela matrícula no AEE privado (05 da Apae Vitória e 05 da Apae Serra).

4.1 FENAPAES NO STF - ADI 5357

No dia 09 de junho de 2016 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADI 5357. A Suprema Corte brasileira julgou constitucional, o parágrafo primeiro do artigo 28 e o caput do artigo 30 da lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - mantendo o entendimento da obrigatoriedade de as escolas privadas realizarem todas as adequações necessárias exigidas na lei e da proibição da diferenciação no valor das mensalidades, anuidades e das matrículas das pessoas com deficiência.

Na ocasião a Fenapaes que atuou como *amigos curae*¹¹² foi representada pela advogada Rosângela Wolff Moro, e se posicionou a favor da constitucionalidade da LBI. Todavia,

¹¹⁰ Ação ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) que na oportunidade questionava a constitucionalidade de alguns pontos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

¹¹¹ De setembro de 2018 a setembro de 2019.

¹¹² A expressão em latim significa amigo do tribunal. Esse instituto fornece a terceiros a oportunidade de defender seus interesses e contribuir com a resolução de questões sociais relevantes fornecendo argumentos e suporte técnico para auxiliar as decisões dos tribunais. A participação pode ocorrer a pedido do juiz ou a requerimento das partes envolvidas, ou do próprio amigo da corte.

aproveitando-se da grande visibilidade nacional entorno desse julgamento, o qual foi um marco a favor da inclusão educacional no Brasil, reiterou o principal argumento de defesa das escolas especializadas especiais, nos seguintes termos:

Claro que existe as Apaes, e falo em nome delas, que prestam atendimento a mais de 250 mil pessoas no país. **Acreditamos que tem que ser a escolha da própria pessoa com deficiência. Quando menos, pelo menos da sua família, se ela vai estudar num estabelecimento especializado ou na rede comum. Não pode ser uma escolha determinada por uma imposição legal. A pessoa tem que ter a possibilidade de escolha.** Negar isso a ela é negar a liberdade mais básica de todas que é de condução da sua vida. Negar isso fere a Constituição (MORO; FENAPAES, ADI 5357, 2016, informação verbal, grifo nosso).

Notamos que a Fenapaes, por meio desse argumento, localiza as instituições especializadas “no jogo da inclusão”, em um “entre lugar”, nem público e nem privado. Nesse sentido, para além da defesa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular privado, a nosso ver, a ideia colocada foi a de que as Apaes devem ser vistas como destinatárias legítimas do orçamento público. Trazendo, como “argumento de autoridade” o número expressivo de pessoas atendidas, seguido da defesa do exercício do direito de escolha do local da escolarização. Mas, conforme assevera Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p.14), não devemos ficar na

[...] superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. **O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida,** enfim. O reconhecimento dessa complexidade passa também pela percepção de que tais questões estão imersas nos debates e embates das políticas que envolvem todos os outros cidadãos. Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial **sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais** de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial (grifo nosso).

Nesse sentido, consideramos dois pontos importantes. O primeiro nos leva a questionar sobre o tipo de atendimento que a Fenapaes se referia: atendimento assistencial, de saúde, jurídico, educacional? Não é demais lembrarmos que as instituições especializadas filantrópicas não possuem conhecimento e nem experiência na escolarização das pessoas com deficiência, haja vista, ser uma proposta recente a ideia de proporcionar o acesso ao currículo de base comum às pessoas com deficiência (MENDES, 2019). O segundo ponto, é que o uso do argumento do direito de escolha familiar, nos parece, muito mais como uma estratégia de dissuasão para

justificar a captação dos recursos públicos. A esse respeito vale observar que, em termos de legalidade, o escoamento dos recursos públicos da Educação para as instituições filantrópicas privadas ainda é absolutamente questionável, pois os recursos públicos educacionais devem ser destinados estritamente para a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A Fenapaes se posicionou defendendo que

[...] não adianta assegurar uma vaga se os instrumentos que asseguram o aprendizado não forem igualmente fornecidos. Não é essa inclusão que se busca. Não serão alcançados a inclusão se os instrumentos que estão nos artigos impugnados não forem executados (MORO; FENAPAES, ADI 5357, 2016, informação verbal).

É importante atentar-se que esse posicionamento pode passar a impressão de que todas as Apaes do Brasil estejam à frente do aparato público no tocante ao alinhamento da Lei Brasileira de Inclusão. Cabe ressaltar, que mesmo que fosse verdadeiro, as instituições especializadas filantrópicas majoritariamente são financiadas pelo Estado, principalmente pela apropriação dos recursos da Educação (BUENO; 2004; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Portanto, é válido se atentar à dinâmica comumente adotada pela Administração Pública: *na falta de recursos*, o Estado não realiza a prestação dos serviços educacionais ou quando os recursos são insuficientes, se opta pelos convênios com a iniciativa privada filantrópica (ARAÚJO, 2015).

Por fim, para fechar sua fala, a Fenapaes cita o relatório das Organizações das Nações Unidas (ONU) de 2015, evidenciando a preocupação do organismo internacional com o atendimento do artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos seguintes termos:

A ONU monitora os estados partes da convenção. Em setembro de 2015 a ONU emitiu um relatório com recomendações específicas em relação ao Brasil. Ressaltando pontos positivos e negativos. **Pontos positivos:** o status constitucional da convenção no Brasil; a criação da comissão permanente sobre o direito das pessoas com deficiência na câmara dos deputados; e a criação dos conselhos setoriais. **No item 44 do relatório da ONU, apontou a preocupação que as matrículas em escolas sejam negadas ou cobradas taxas extras; falta de acomodações razoáveis e ambientes escolares acessíveis ao sistema de ensino regular.** O comitê recomenda a criação de um mecanismo para proibir, monitorar e sancionar a discriminação com base na deficiência no sistema público e privado. É forçoso concluir que o que o comitê da ONU no relatório aponta como problema é exatamente o que é objeto da LBI (MORO; FENAPAES, ADI 5357, 2016, informação verbal, grifo nosso).

No entanto, notamos que curiosamente não apareceu nos argumentos trazidos pela Fenapaes o conteúdo do item 45 do mesmo relatório, que recomenda que o Brasil como Estado

[...] intensifique seus esforços com alocações adequadas de recursos para consolidar um sistema educacional inclusivo de qualidade. Também recomenda a implementação de um mecanismo para proibir, monitorar e sancionar a discriminação com base na deficiência nos sistemas de ensino público e privado, e para fornecer acomodações razoáveis e acessibilidade em todas as instalações educacionais (ONU, 2015, p. 6, grifo original).

Ou seja, o relatório da ONU de 2015 aponta que o sistema educacional inclusivo perpassa pelas alocações adequadas de recursos públicos no intuito de consagrar a concepção contemporânea de direitos humanos, a qual estabelece que todos devem ter o direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino conforme suas potencialidades e não conforme o enquadramento patológico da deficiência (REINERT, 2018). Nessa perspectiva, o

[...] direito à educação inclusiva como forma de assegurar o direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência torna-se um dever do Estado, de modo que eventual descumprimento ou prestação ineficiente pode acarretar responsabilidade estatal sob a ótica dos Direitos Humanos (REINERT, 2018, p. 190).

Conforme os excertos destacados, no nosso entendimento, o argumento de direito de escolha familiar é evocado na perspectiva de colocar o setor privado filantrópico lado a lado com o Estado, de forma a disfarçar os conflitos internos inerentes dessa relação. Dessa forma, esse argumento envia o debate sobre a inclusão escolar, no sentido de justificar, de certo modo, o escoamento dos recursos públicos à iniciativa privada sem fins lucrativos redimensionando o papel do Estado perante sua obrigação de construir um sistema educacional inclusivo¹¹³ em todos os níveis (BRASIL, 2009; BRASIL, 2014).

Assim, entendemos que o exercício do direito de escolha do local do AEE pode ser um empecilho à ampliação do investimento na esfera pública, pois pode estar sendo utilizado dentro de uma lógica privatista que tende a restringir direitos (MICHELS; GARCIA, 2014). Nesse sentido, concordamos com a necessidade de pensarmos medidas restritivas ao patrocínio da filantropia no campo da Educação Especial (MENDES, 2019).

¹¹³ A nosso ver é incompatível com espaços, ditos educacionais, que optam em agrupar as pessoas conforme suas deficiências.

Atentos a esses pontos, a seguir apresentamos os dados das duas instituições especializadas que focalizamos neste estudo.

4.2 ABRINDO OS DADOS E OBSERVANDO MAIS DE PERTO

Como detalhado na tabela 2 do capítulo anterior, o estado do Espírito Santo gastou no período de 2016 a 2019 cerca de 31,2 milhões de reais com a terceirização do AEE, na região Metropolitana. Desse montante, a Apae Vitória recebeu 2,4 milhões de reais e a Apae Serra 5,3 milhões de reais. Juntas captaram 25% do total dos recursos do AEE privado da microrregião e atenderam, no ano de 2019, 516 alunos (188 Apae Vitória e 328 Apae Serra). Ao olharmos para o estado na totalidade constatamos que essa despesa foi equivalente a 10% (3% com a Apae Vitória e 7% com a Apae Serra) do gasto com AEE privado em todo o estado. Nesse sentido, a análise dessas duas instituições filantrópicas, constitui uma amostra significativa de análise, tanto em relação à representatividade orçamentária quanto a importância atribuída a essas instituições no cenário capixaba.

A **Apae Vitória**, que passamos a analisar, fica localizada na capital¹¹⁴ do estado do Espírito Santo (Vitória). Conforme dados de seu site oficial¹¹⁵ a instituição surgiu após a necessidade de ampliação do atendimento do Instituto Educacional do Espírito Santo (Inedes), que atendia crianças com deficiência intelectual nos inícios dos anos de 1960. Quando o Inedes foi fechado, seu patrimônio foi transferido para a criação da Apae Vitória que teve seu registro datado em 07 de maio de 1965, sendo a primeira¹¹⁶ inaugurada no estado do Espírito Santo. Iniciou seus trabalhos, na época, atendendo 50 crianças, por meio de serviços pedagógicos e de reabilitação. Atualmente, além dos serviços da área de saúde (diagnóstico de doenças neonatais e serviço de habilitação/reabilitação) e de assistência social, ofertam AEE¹¹⁷ para 188 alunos, segundo os dados de 2019. Conforme expresso na sua proposta pedagógica, o AEE ofertado destina-se aos estudantes.

¹¹⁴ Concentra a quarta maior população entre os 78 municípios, com 327.801 habitantes.

¹¹⁵ <https://www.apaes.org.br/vitoria/institucional/quem-somos>

¹¹⁶ Atualmente existem 40 Apaes espalhadas por municípios de norte a sul do estado do Espírito Santo. Em 1992, foi fundada a Federação das Apaes do estado do Espírito Santo (FEAPAES/ES).

¹¹⁷ A APAE Vitória, no credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) ocorrido em 2011, alterou a denominação de Escola Especial, passando a adotar a nomenclatura de CAEE Zezé Gabeira, adequando-se ao disciplinado na Resolução CEE n.º. 2.152/2010 que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo.

[...] na faixa etária entre 04 a 17 anos e 11 meses, matriculados nos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual ou acima de 18 anos que estejam matriculados na Educação de Jovens e Adultos, que apresentem deficiência intelectual e/ou múltipla ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.193).

Em tese, os alunos atendidos pelo AEE ofertado da Apae Vitória, deveriam ser provenientes apenas das escolas da rede municipal de ensino de Vitória e das escolas estaduais localizadas nesse Município¹¹⁸. Nesse sentido, fizemos o levantamento do aparato institucional público presente no Município de Vitória, os quais os alunos podem “escolher” entre o AEE privado e/ou na própria instituição de ensino.

No Município de Vitória há dezoito instituições educacionais pertencentes a rede estadual de ensino. Dessas, 14 (quatorze) são escolas destinadas à escolarização e quatro são centros de referências, sendo: 03 (três) para a modalidade da Educação Especial - Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S); EEE Oral e Auditiva de Vitória¹¹⁹; e um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), destinado ao ensino supletivo no formato semipresencial. Por sua vez, a rede municipal de Vitória dispõe de 52 escolas de ensino fundamental e 49 Centros Municipais de Educação Infantil. Assim, no total, são 112¹²⁰ escolas que podem ter alunos interessados pelo AEE ofertado pela Apae Vitória.

Conforme o censo educacional de 2019, não houve oferta de matrículas por parte da rede estadual do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, a rede municipal foi responsável por 68% (15.051) da oferta e a rede privada por 32% (7.101). Do 6º ao 9º ano, o estado ofertou apenas 4% (689) das matrículas (apenas três escolas estaduais ainda continuam oferecendo ensino fundamental séries finais), o Município foi responsável por 65% (11.170 matrículas) e a rede privada por 31% (5.455). Nessa etapa de ensino de competência comum, houve o registro de 1.399 matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais e 735 nos anos finais. Já nas etapas de atuação exclusiva, tivemos o total de 357 matrículas na

¹¹⁸ Conforme Nota explicativa n.º 1/2010 (SEB/SEESP/FNDE/INEP) – Distribuição de recursos do Fundeb para alunos do atendimento educacional especializado (AEE), apenas são consideradas, no Fundeb, as matrículas de AEE no mesmo município da escolarização.

¹¹⁹ Nome formal ainda utilizado pela Sedu, mas amplamente conhecido por Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

¹²⁰ Desconsideramos no cálculo os 03 (três) centros de referência da rede estadual, pois ofertam exclusivamente AEE.

educação infantil e 462 no ensino médio. Desse total de matrículas, 73% (1.597) - 245 da rede estadual e 1.352 da rede municipal de Vitória - foram de alunos elegíveis para AEE da Apae Vitória (deficiência intelectual, múltipla ou autismo). Nesse recorte, 32% (511) - 125 da rede estadual e 386 da rede municipal de Vitória - tinham vínculo de matrícula de AEE.

Ao comparar esses dados com os do AEE da Apae¹²¹, observamos que essa instituição atendeu a 37% (188 de 511 alunos) do AEE referente a esse público no município de Vitória, seja ofertando AEE exclusivamente ou concomitante com o da rede pública. Cabe destacar que na capital do Espírito Santo, 68% (1.086 – 120 da rede estadual e 966 da rede municipal de Vitória) dos alunos, com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham matrícula de AEE, seja nas escolas públicas ou na esfera privada filantrópica.

Os dados evidenciaram que a maior parcela do público-alvo da Educação Especial, são das tipologias: deficiência intelectual, múltipla ou autismo. E, que dentro desse universo apenas 32% tinham matrícula de AEE e a Apae Vitória sozinha foi responsável por atender 12% desse público enquanto os outros 20% foram atendidos pelo universo das 112 escolas.

A outra instituição especializada filantrópica que focalizamos foi a **Apae Serra**, localizada no Município da Serra (o mais populoso do estado com 409.267 habitantes). Essa instituição foi fundada em 30 de abril de 1981 por familiares de pessoas com deficiência intelectual e foi instalada nas dependências do Grupo Escolar Lacy Zuleica Nunes, que fica no bairro Carapina Grande. Atualmente, possui sede própria no bairro Parque Residencial Laranjeiras.

A instituição oferta serviços de psicologia, fisioterapia e fonoaudiologia para avaliação e tratamento de reabilitação, além do AEE¹²² de tempo limitado “[...] aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla ou com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na rede de ensino municipal e/ou estadual do Espírito Santo” (APAE SERRA, 2019, p. 4.906). A maioria dos alunos atendidos “[...] advém de famílias carentes de cunho assistencialistas, cujas famílias necessitam de apoio de forma ampla da instituição” (APAE SERRA, 2019, p. 4.915).

No Município da Serra, há quarenta e sete escolas estaduais, dessas, apenas quinze ofertam ensino fundamental séries iniciais e a rede municipal da Serra conta com sessenta e sete escolas

¹²¹ Em Vitória ainda tem a Amaes que oferta AEE privado e atendeu 120 alunos, em 2019.

¹²² A Apae Serra obteve seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovado em 16 de maio de 2011, obtendo autorização para ofertar Educação Especial em seu CAEE Dr. Pedro Feu Rosa, pelo período de 10 anos, por estar em acordo com os requisitos disciplinados na Resolução CEE n.º. 2.152/2010 que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo.

de ensino fundamental, sendo que dez ofertam EJA fundamental no noturno; e quarenta e dois são Centros Municipais de Educação Infantil. Totalizando, assim, 156 escolas.

O censo educacional de 2019 nos mostra que nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual foi responsável por 16% (6.366) das matrículas; a rede municipal da Serra por 71% (28.202); e a rede privada por 13% (5.152). Do 6º ao 9º ano, o estado ofertou 45% (13.427) das matrículas, o Município 45% (13.475) e a rede privada 10% (3.019). Nessa etapa de ensino de competência comum houve o registro de 1.234 matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial nas séries iniciais e 1.091 nas séries finais. Já nas etapas de ensino de atuação exclusiva: tivemos o total de 455 matrículas na educação infantil e 433 no ensino médio.

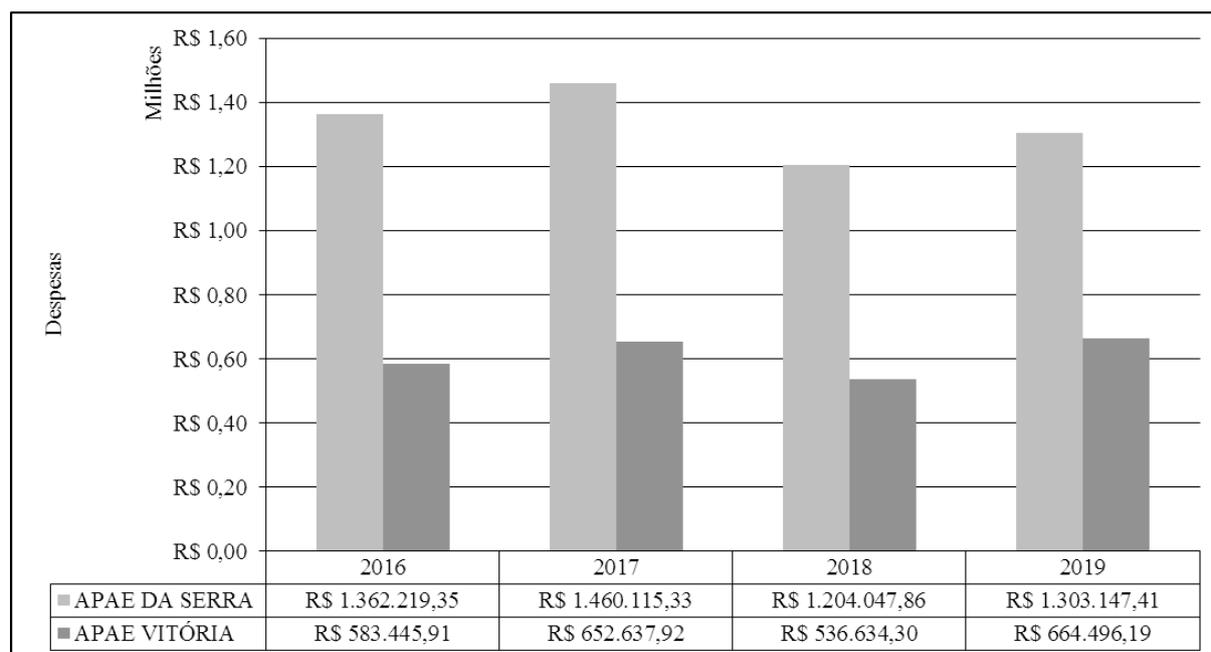
Desse total de matrículas 82% (2.636) - 910 da rede estadual e 1.726 da rede municipal da Serra - foram de alunos elegíveis para AEE privado (deficiência intelectual, múltipla ou autismo). Nesse recorte, 53% (1.392) - 487 da rede estadual e 905 da rede municipal da Serra - tinham vínculo de matrícula de AEE. Não obstante, o AEE da Apae Serra, contemplou 24% (328 de 1.392 alunos) desse público¹²³, seja atendendo exclusivamente ou concomitante com o AEE da rede pública. Também, cabe destacar que 47% (1.244 - 423 da rede estadual e 821 da rede municipal de Vitória) dos alunos, com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham matrícula de AEE, seja nas escolas públicas ou na esfera privada filantrópica.

No Município da Serra os alunos das tipologias deficiência intelectual, múltipla ou autismo também representam a maior parcela do público-alvo da Educação Especial. Nesse total, 53% possuíam matrícula de AEE e a Apae Serra foi responsável por atender 11% desse público enquanto os outros 47% foram atendidos pelo universo das 156 escolas.

Os dados evidenciam que, em termos percentuais, as duas instituições filantrópicas se aproximam, tendo uma abrangência de 11% (Apae Vitória) e 12% (Apae Serra) em relação à oferta de AEE aos alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, que tiveram registro desse tipo de matrícula.

O gráfico a seguir apresenta a evolução de despesa com essas duas instituições.

¹²³ Na Serra também há a Pestalozzi que oferta AEE privado e atendeu 144 alunos em 2019.

Gráfico 7 - Evolução da despesa – 2016 a 2019

Fonte: Sistema Integrado de Gestão das Finanças Públicas do Espírito Santo (SIGEFES) via portal da transparência do estado do Espírito Santo.
Deflacionados pelo IPCA médio de 2019
Elaboração própria

O **gráfico** mostrou que ao longo do período ambas as instituições conseguiram manter expressivas captação de recursos públicos. Percebe-se que houve um pequeno recuo em 2018, mas a despesa voltou a crescer em 2019, com a Apae Vitória superando o valor captado em 2016, demonstrando que existe um fluxo contínuo de alunos que facilita o planejamento financeiro dessas instituições. Nesse sentido, parece que estão conseguindo materializar de pouco a pouco a esperada sustentabilidade financeira conforme festejado pela Federação das Apaes do Espírito Santo (Feapaes/ES) em 2015: “No novo modelo de parceria entre as Apaes e o Governo do Estado, vigente desde o início de 2014, a questão da sustentabilidade financeira das instituições foi garantida com pagamento per capita por usuário” (FEAPAES, 2015, grifos nossos).

Para detalharmos mais esses dados, recorreremos à prestação de contas referentes aos meses de setembro¹²⁴ de 2018 a setembro de 2019. Assim, com o auxílio de quadros descritivos, detalhamos a situação de matrículas de AEE, permitindo finalmente¹²⁵ a desagregação de dados

¹²⁴ Na mesma lógica do censo escolar tomamos como base de dados o mês de setembro, pois se considera que a partir desse mês os dados estão consolidados e já podem ser disponibilizados para consulta pública.

¹²⁵ A desagregação desses dados é fundamental para compreensão do financiamento do AEE privado.

referentes ao quantitativo de estudantes das redes estadual e municipais que utilizaram o AEE dessas instituições filantrópicas e ao quantitativo de escolas que “cedem” alunos a elas.

Primeiramente expomos os dados da Apae Vitória e em sequência da Apae Serra.

Quadro 3 - Apae Vitória: Número de Matrículas de AEE e de escolas provenientes em 2018 e 2019

	FAIXA ETÁRIA	MATRÍCULAS	
		REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
09/2018	04 a 17 anos	7	122
	acima de 17 anos	9	7
	Total	16	129
	%	11%	89%
	ESCOLAS PROVENIENTES	REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
		11 ESCOLAS (07 VITÓRIA + 02 SERRA + 01 VIANA + 01 VILA VELHA)	53 ESCOLAS (45 EMEF DE VITÓRIA+ 02 EMEF DE VILA VELHA+ 01 EMEF DE VIANA+ 04 EMEF DE SERRA + 01 EMEF DE CARIACICA)
	FAIXA ETÁRIA	MATRÍCULAS	
		REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
09/2019	04 a 17 anos	15	152
	acima de 17 anos	15	6
	Total	30	158
	%	16%	84%
	ESCOLAS PROVENIENTES	REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
		14 ESCOLAS (08 VITÓRIA+ 05 SERRA+ 1 VILA VELHA)	50 ESCOLAS (46 EMEF DE VITÓRIA+01 EMEF DE VILA VELHA+ 01 EMEF DE VIANA 01 SERRA + 01 EMEF DE CARIACICA)

Fonte: Relatórios de prestação de contas mensais.
Elaboração própria

Os dados do **quadro 3** mostraram que, majoritariamente, as matrículas foram de alunos provenientes da esfera municipal (89% - 129 em 2018 e 84% - 158 em 2019) e com menor expressividade da rede estadual (11% - 16 em 2018 e 16% - 30 em 2019). Esse cenário explica-se pela grande concentração de matrículas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental e devido à rede estadual de ensino, na capital, atender praticamente¹²⁶ a demanda do ensino médio.

Nota-se ainda que a Apae Vitória além de atender alunos das escolas localizadas na capital, contemplou alunos provenientes dos municípios vizinhos (Vila Velha, Viana, Serra e Cariacica), apesar de também haver instituições credenciadas com o estado nesses municípios,

¹²⁶ No município de Vitória não há nenhuma escola estadual que contempla as séries iniciais do ensino fundamental e apenas 03 das 14 escolas ainda continuam com turmas do ensino fundamental séries finais.

ofertando AEE. Cabe ressaltar que, apesar de poucas, essas matrículas são desconsideradas para a contagem do Fundeb.

Ainda, aparece nos dados que em 2019, 188 alunos foram atendidos por essa instituição, os quais se vinculavam a 64 escolas (50 municipais e 14 estaduais). A idade do público atendido variou de 07 a 34 anos, sendo que o número de estudantes com idade superior a 17 anos não ultrapassou a 11%.

A seguir detalhamos os dados da Apae Serra.

Quadro 4 - Apae Serra: Número de Matrículas de AEE e de escolas provenientes em 2018 e 2019

	FAIXA ETÁRIA	MATRÍCULAS	
		REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
09/2018	04 a 17 anos	54	253
	acima de 17 anos	16	5
	Total	70	258
	%	21%	79%
	ESCOLAS PROVENIENTES	REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
		30 ESCOLAS (TODAS DA SERRA)	97 ESCOLAS (56 UMEF + 38 CMEIS DA SERRA + 01 CMEI DE VITÓRIA + 01 CMEI DE SANTA LEOPOLDINA + 1 UMEF DE VITÓRIA)
	FAIXA ETÁRIA	MATRÍCULAS	
		REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
09/2019	04 a 17 anos	63	259
	acima de 17 anos	15	4
	Total	78	250
	%	23%	73%
	ESCOLAS PROVENIENTES	REDE ESTADUAL	REDES MUNICIPAIS
		32 ESCOLAS (TODAS DA SERRA)	123 ESCOLAS (68 EMEF DA SERRA + 1 EMEF DE VITÓRIA + 1 EMEF DE SANTA LEOPOLDINA + 53 CMEIS DA SERRA)

Fonte: Relatórios de prestação de contas mensais.
Elaboração própria

Os dados do quadro 4, como já esperado, devido aos significativos recursos públicos captados, confirmam a expressividade da Apae Serra. Os números desagregados permitem mensurar com mais precisão a dimensão do alcance dessa instituição. No ano mais recente, o de 2019, ela esteve envolvida diretamente com mais de 150 escolas e atendeu a 328 alunos, sendo a grande maioria, alunos com matrícula de escolarização municipal, 73%. Assim, como a Apae Vitória, poucos alunos são oriundos da rede estadual, indicando que muito possivelmente esse cenário se repita com frequência em todo o estado do Espírito Santo. Conforme demonstramos no capítulo anterior, a maior concentração de estudantes com deficiência encontra-se matriculado no ensino fundamental.

Uma particularidade dessa instituição consiste no atendimento de crianças pequenas provenientes de CMEIs, o que não constatamos na Apae Vitória. A idade dos estudantes atendidos variou de 04 a 41 anos, e, assim como observado nos dados da Apae Vitória, os atendimentos não ficaram restritos aos alunos residentes no Município da Serra. Cabe destacar, o registro de atendimento de um aluno da rede municipal de ensino de Santa Leopoldina que fica cerca de 50 Km de distância. Fica a questão: o que leva as famílias a percorrerem consideráveis distâncias, sendo que poderia ter o atendimento mais próximo de sua residência na esfera pública?

Ademais, os dados evidenciaram que o modelo de privatização se trata de uma engenhosa manobra de estímulo às instituições especializadas, com aparentes benefícios diretos aos municípios¹²⁷. O Governo do Estado, ao pagar pelo AEE privado ofertado aos alunos das redes municipais, acaba desistindo de investir em sua própria rede de ensino. Talvez, seja uma “aposta” para que os alunos cheguem ao ensino médio ofertado pela rede estadual precisando de menos apoios de serviços especializados. No entanto, a confirmação dessa hipótese exige confronto de outros dados e novas pesquisas. Podemos afirmar que a rede municipal de Vitória e a de Serra, deixaram de ter uma considerável despesa¹²⁸ com AEE com esse mecanismo de terceirização.

Por associação, cabe ressaltar que dificilmente teríamos “essa manobra colaborativa”, no mínimo questionável, se o mecanismo de cooperação previsto no parágrafo único do art. 23 da CRFB de 1988 estivesse regulamentado. Conforme asseveram Araujo, Rodrigues e Cassini (2018), essa norma de cooperação não foi regulamentada e sequer foi teoricamente definida, tratando de um campo em disputa. Abre-se, diante disso, oportunidades para que o conhecimento monista, geralmente enredado pelas instituições filantrópicas, avance e ganhe relevância na pauta que define a alocação dos recursos públicos. Contribuindo assim, para paliativos que ao invés de solucionarem os problemas, os perpetuam. Melhor dizendo, ofuscam o dever do Estado de pensar um sistema educacional que garanta o máximo de aprendizagem a todos.

¹²⁷ Na terceirização do AEE, os Municípios assumem como contrapartida a obrigação de melhoria das condições de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas redes. Para averiguação dessa contrapartida cabe uma pesquisa específica e indubitavelmente os órgãos de controle devem estar atentos.

¹²⁸ Isto é, se compreenderem que o AEE realizado nas instituições especializadas como suficiente para suprir as necessidades educacionais dos seus estudantes e com isso não terem novas despesas em suas próprias redes.

No escopo desse estudo, cabe refletirmos: será que essa manobra para proporcionar a sustentabilidade das instituições especializadas privadas tem contribuído para a melhoria da Educação Especial, no sentido de termos um sistema inclusivo?

Na próxima seção ampliamos nosso arcabouço informativo chegando ao nível mais aproximado dos dados que nosso levantamento documental permitiu.

4.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA E RELATÓRIOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS

Dividimos esta seção em três partes: primeiro abordamos as propostas pedagógicas, trazendo as legislações e as referências em que se baseiam. Em seguida, passamos para a análise das atividades desenvolvidas, no período de setembro de 2018 a setembro de 2019; e por fim correlacionamos as peculiaridades e singularidades dos argumentos apresentados pelas mães que “escolheram” o AEE ofertado por essas instituições especializadas, em detrimento do AEE na própria escola.

4.3.1 Legislações e referenciais das Propostas Pedagógicas¹²⁹ da Apae Vitória e Apae Serra

As PPPs são divididas em dez itens, nos moldes da formalidade exigida pela Resolução do CEE/ES n.º 2.152/2010. A única diferença entre a proposta pedagógica foi que a da Apae Vitória optou por um item específico para a apresentação inicial de sua história e a Apae Serra trouxe sua história ao longo do texto.

Além do próprio Edital de Credenciamento 01/2014 e da Resolução CEE/ES n.º 2.152/2010, as propostas pedagógicas dessas duas instituições fazem referência à nota técnica SEESP/GAB n.º 9/2010; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 e ao Sistema de apoios/suportes de 2010 da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD).

¹²⁹ Optamos em analisar concomitantemente propostas pedagógicas da Apae Serra e Apae Vitória em razão de terem textos idênticos com poucas alterações textuais.

A Apae Serra ainda faz menção a “Política Nacional da Fenapaes”, que se refere ao Documento Norteador: Educação e Ação Pedagógica (OLIVEIRA; CARVALHO; FENAPAES, 2017), mas sem detalhá-lo¹³⁰. O documento norteador produzido pela Fenapaes, faz recomendações para as Apaes de todo o Brasil, tanto para aquelas que mantém escolas especiais¹³¹, quanto para as que aderiram o formato de CAEE, como no caso do Espírito Santo.

O Documento Norteador da Fenapaes (2017) informa que as escolas especiais da Apae, ainda presentes em alguns municípios no Brasil, se fundamentam legalmente na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, especificamente no artigo 10, o qual vale a pena trazê-lo, vejamos:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que **a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas**, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN (BRASIL, 2001, grifo nosso).

O documento pontua que foi em razão da proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que

[...] a Fenapaes vivenciou a ameaça ao legado histórico, construído passo a passo, conforme as necessidades e anseios das pessoas com deficiência e de suas famílias, com adequações às exigências dos textos legais e princípios da educação inclusiva e da inclusão escolar [...] (OLIVEIRA; CARVALHO; FENAPAES, 2017, p. 40).

No entanto, destaca que apesar dessa política, conseguiram manter as escolas especiais¹³², preservando assim “[...] o compromisso com a educação e outras políticas públicas, com mais de meio século de experiências dedicadas à oferta da Educação Especializada aos alunos com deficiência intelectual e múltipla” (OLIVEIRA; CARVALHO; FENAPAES, 2017, p. 40).

¹³⁰ Antes de avançarmos na análise das Propostas Pedagógicas, nos coube ir ao documento referenciado e buscar pontos que dialogam com as referidas propostas.

¹³¹ No Espírito não há escolas especiais que ofertam matrícula de escolarização.

¹³² A partir de 2013, no estado do Paraná, por exemplo, ocorreu à transformação das instituições especiais em Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, alçando-as ao *status* de escolas públicas. Todavia, elas não possuem a preocupação pela assimilação dos conteúdos curriculares (PIAIA, 2016).

As escolas especiais da Apae ofertam educação básica nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, além da modalidade de educação de jovens e adultos. A manutenção desse formato de escola Especial fundamenta-se, segundo informa esse documento, no

[...] respeito ao **direito de escolha** das pessoas com deficiência, da escola onde querem estudar e à participação nos processos decisórios sobre suas próprias vidas. A escola Especial aqui planejada se propõe a contemplar os estudantes com um **percurso escolar efetivo** (OLIVEIRA; CARVALHO; FENAPAES, 2017, p. 41, grifo nosso).

Cabe reforçar, que a Fenapaes, por meio desse documento, ainda disciplina que os CAEEs devem compor a unidade da Rede de Apoio Educacional: a **Rede Apae**, que

[...] configura-se no sentido de dar sustentação às ações desenvolvidas nessa área, em cumprimento ao direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla e com vistas ao acesso, permanência, percurso escolar com sucesso nas aquisições cognitivas e no desenvolvimento global e à inclusão social, atendendo ainda, aos determinantes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) [...] destaca-se como **componentes da Rede de Apoio** às unidades educacionais da Rede Apae: **as pessoas com deficiência atendidas (autogestão e autodefensoria), a família, a equipe docente e a equipe técnico especializada e administrativa, a comunidade, os órgãos de interesses intersetoriais, a rede socioassistencial de cada comunidade** (OLIVEIRA; CARVALHO; FENAPAES, 2017, p. 45, grifo nosso).

Pela análise do Documento Norteador da Fenapaes (2017) observamos que há uma direção e uma proposta bem delineada para as Apaes de todo Brasil, seja para a manutenção das escolas especiais ou para estratégica adesão ao formato de CAEE. Outro ponto que chama atenção, diz respeito a sequência textual das orientações no documento. As orientações passam primeiro pela escola especial, depois pela Rede Apae, para assim chegar nas orientações ao CAEE. Essa sequência estrutural não nos parece aleatória ou meramente formal. Em nossa leitura, evidencia-se a “preferência” da Fenapaes pela defesa da escola especial e em segunda ordem o estabelecimento de uma rede de apoios (sobre sua coordenação) e o CAEE fica sendo como uma “estratégia possível” para assegurar a continuidade da captação de recursos públicos.

A Apae Vitória não menciona diretamente em sua proposta pedagógica a “Política Nacional da Fenapaes”, mas fica evidente que a contempla em sua proposta pedagógica. Nesse sentido, cabe inferir que acontece o mesmo com as demais instituições especializadas dessa denominação.

Retomando mais diretamente a análise das propostas pedagógicas vimos que em suas primeiras laudas trazem a observação¹³³ de que

[...] além dos espaços específicos para atender aos objetivos do CAEE **ainda há outros como as salas de psicologia, fisioterapia e fonoaudiologia para avaliação e para tratamento de reabilitação** visando ao **desenvolvimento integral dos alunos** (as) atendidos no CAEE e que necessitem desse tipo de suporte (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.191; APAE SERRA, 2019, p. 4.905)

Na proposta da Apae Serra ainda há o seguinte complemento:

Esse atendimento favorece o educando deixando-o em melhores condições física e de saúde para que aproveitem melhor o serviço do CAEE e da educação da escola comum. **Realizando esse atendimento com recursos próprios**, a Apae está cuidando do atendimento biopsicossocial integral do aluno, além de atender aos pressupostos da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) e a política Nacional da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) (APAE SERRA, 2019, p. 4.905)

Assim, cabe destacar que as propostas tomam o cuidado de evidenciar que os atendimentos extras (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia entre outros), voltados para avaliação e para tratamento de reabilitação, são custeados com “recursos próprios”. Essa informação não é um mero detalhe, pois as despesas com AEE privado entram na composição do cálculo percentual dos limites mínimos vinculados à Educação para manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). Dessa forma, não podem exorbitar do rol taxativo dos itens disciplinados no artigo 70 da lei n.º 9.394/96 (LDB), sob o risco de a autoridade pública competente incidir em crime de responsabilidade. Nessa direção, como disciplina Di Pietro (2015), ainda que a terceirização tenha como objetivo afastar as amarras do Direito Público, mesmo assim permanecerá a finalidade pública da despesa.

Conforme Edital de Credenciamento 01/2014, os recursos recebidos devem ser destinados à manutenção da infraestrutura, reposição de material pedagógico **mínimo** exigido e ao pagamento de pessoal. Esses itens são verificados trimestralmente pelos profissionais que trabalham nas Superintendências Regionais de Educação (fiscais¹³⁴) (ESPÍRITO SANTO, 2014). Compete ainda esclarecer, que a título de limite de gasto com pessoal¹³⁵, a íntegra do

¹³³ Leia-se autopropaganda.

¹³⁴ A Portaria 092-R, de 21 maio de 2014, define atribuições para o acompanhamento, fiscalização e controle da execução dos serviços contratados.

¹³⁵ Para estados e municípios o limite determinado para gasto com pessoal é de 60% da receita corrente líquida.

dispêndio com a terceirização entre no cálculo da Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000.

Interessante notar que as propostas pedagógicas não mencionam que no Edital de Credenciamento 01/2014, há expressa determinação de que as *outras parcerias* que as instituições venham ter com órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, não devem ser exclusivas ou preferencial para os estudantes que frequentem ao CAEE (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014)¹³⁶. Até porque, se assim fosse, seria uma grave lesão ao princípio da igualdade. Nesse sentido, compreendemos que o texto colocado nas propostas pedagógicas, de certo modo, induz ao entendimento de que os serviços clínicos fazem parte do trabalho do CAEE, sendo esse o diferencial em relação às escolas comuns. Ademais, esse conjunto de serviços extras, que as instituições especializadas oferecem, geralmente são financiados com recursos públicos, oriundos de outras áreas.

A esse respeito, observamos que a situação econômica financeira apresentada por essas instituições especializadas por meio de seus balanços patrimoniais, referente ao ano de 2018, evidencia que suas receitas são divididas em duas categorias: as **contribuições privadas de pessoas físicas e jurídicas** (projetos, eventos, telemarketing etc) – que na Apae Vitória girou em torno de 15% de suas receitas anuais e na Apae Serra, de forma semelhante, correspondeu a 14% de suas receitas; e os **recursos públicos (federal, estadual ou municipal) das áreas de assistência social, saúde e educação** - na Apae Vitória correspondeu a 85% e na Apae Serra a 86%, conforme detalhamos na tabela a seguir.

¹³⁶ “Destaca-se que a contratação para a oferta do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à **escolarização tem caráter pedagógico**, devendo ocorrer, portanto, **sem prejuízo de outras parcerias efetivadas** entre as instituições especializadas que mantém os Centros de AEE, e os demais órgãos públicos responsáveis pelas **políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros**” (ESPÍRITO SANTO, SEDU, 2014, p. 10).

Tabela 37 – Balanços patrimoniais de 2018 – Apae Vitória e Apae Serra.

Descrição	Apae Vitória 2018	% Receitas Apae Vitória	Apae Serra 2018	% Receitas Apae Serra
Contribuições privadas - pessoas físicas e jurídicas; (projetos, eventos, telemarketing, etc)	R\$ 881.718,06	15%	R\$ 459.200,15	14%
Assistência Social (A)		0%	R\$ 739.708,95	22%
Saúde (B)	R\$ 4.629.151,81	76%	R\$ 328.489,53	10%
Educação (União, estado e Município) (C)	R\$ 564.559,41	9%	R\$ 1.783.918,28	54%
Total - Recursos públicos (A+B+C)	R\$ 5.193.711,22	85%	R\$ 2.852.116,76	86%
TOTAL	R\$ 6.075.429,28	100%	R\$ 3.311.316,91	100%

Fonte: Balanço patrimonial 2018; Site das instituições

Nota: Apae da Serra informa em seu balanço patrimonial que obteve receitas oriundas de parceria com Município, na área da Educação, no valor de R\$ 92.511,30. Todavia, não encontramos a referida despesa realizada pelo Município no portal de transparência e nem a informação no Diário Oficial. Talvez, alguma despesa foi registrada no balanço como educação, mas a origem da receita foi de outra secretaria. Esse fato justifica a diferença de valor quando comparado com a receita obtida exclusivamente com a terceirização do AEE.

Elaboração própria

Os dados da tabela 37 permitem observar que os recursos provenientes da Educação correspondeu a 9% da receita da Apae Vitória e a 54% na Apae Serra. Nesse montante, além dos recursos estaduais oriundos do repasse do Fundeb, certamente, estão agregados os recursos suplementares da União, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Educação Especial.

Conforme artigo 3º da Resolução nº 10/2013 do FNDE:

Art. 3º Os recursos financeiros do PDDE destinam-se a beneficiar:

I - escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano anterior ao do repasse; II - polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica; e III - escolas privadas de educação básica, na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, do art. 5º (BRASIL, FNDE, 2013).

O montante é calculado com base em dois valores referenciais: o **valor fixo/ano (VF/a)**, por escola ou instituição privada sem fins lucrativos, cujo valor base é de R\$ 1.000,00, que se soma ao **valor variável per capita ano (VPC/a)**, por matrícula, sendo R\$ 20,00 a base – vide detalhamento no anexo da Resolução 10/2013 do FNDE. No caso das escolas públicas situadas na zona urbana o VF/a é de 1x – 1 x R\$ 1.000,00; e para as escolas públicas da zona rural é de 2x – 2 x R\$ 1.000,00. Por outro lado, para as instituições privadas sem fins lucrativos não ocorre essa variação conforme localização geográfica, assim o VF/a sempre será de 1x – 1 x R\$ 1.000,00. Seguindo os cálculos, o VPC/a também se diferencia: para as escolas públicas é

de 4x - (**número de matrículas na classe comum x 4 x R\$ 20,00**); e nas instituições privadas é de 3x - (**número de matrículas no CAEE, independentemente da esfera administrativa que esteja vinculada a matrícula da classe comum x 3 x R\$ 20,00**). Ou seja, apesar do VF/a da escola pública urbana ser igual ao do setor privado filantrópico¹³⁷, o VPC/a da escola pública é acrescido de 25% por matrícula. A nosso ver, mesmo que muito aquém do esperado, o cálculo do PDDE Educação Especial busca atender a três premissas: a) preferência dos recursos públicos na escola pública (maior valor variável para o setor público); b) preocupação com a redução dos desníveis socioeducacionais (dobro do valor fixo para as escolas públicas da zona rural); c) instituições filantrópicas sem fins lucrativos como exceções, ou seja, de atuação meramente residual. Entretanto, paradoxalmente, o apoio suplementar da União para a financiamento da Educação Especial **na esfera pública** ainda é muito tímido¹³⁸ e o reiterado escoamento dos recursos públicos para iniciativa privada sem fins lucrativos, denota uma certa orquestração para que se mantenha a disputa pelos recursos públicos, sendo esse, um ponto que exige maior atenção, pois pode dificultar a implementação do proclamado sistema educacional inclusivo.

A título de contextualização, em 2018, a Apae Vitória recebeu do PDDE¹³⁹ R\$ 9.280,00 (50% para custeio e 50% para capital) em duas parcelas - uma em 18/06/2018 e outra 25/09/2018. A base de cálculo foi feita considerando 138 matrículas. Ao dividirmos esse valor pelo número de matrículas (R\$ 9.280/138) encontramos o valor aluno ano de R\$ 67,25 ou R\$ 5,60 por mês. Já a Apae Serra recebeu em 2018¹⁴⁰ o valor de R\$ 20.800,00 (50% para custeio e 50% para capital), em duas parcelas, 29/08/2018 e 17/10/2018. O repasse considerou o total de 330 alunos, sendo o valor por aluno ano de R\$ 63,03 ou R\$ 5,25 por mês. Não podemos esquecer que esse valor é suplementar, ou seja, **soma-se ao da receita obtida pela compra dos serviços de AEE pela esfera estadual.**

Em perspectiva, parece-nos que a possível falta de alinhamento do financiamento para Educação Especial em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal) contribui para que premissas legais, como a preferência dos recursos públicos na escola pública e as instituições especializadas como exceções/complemento, na prática, sejam esgarçadas. Essa

¹³⁷ As instituições especializadas sem fins lucrativos localizam-se majoritariamente em grandes centros urbanos onde a demanda por serviços é maior, por isso a comparação com uma escola situada na zona urbana.

¹³⁸ Causa-nos espécie constatar que após 9 anos da publicação da Resolução nº 10/2013 do FNDE os valores referenciais (fixo e variáveis) do PDDE **continuam os mesmos, não havendo sequer a correção inflacionária.**

¹³⁹https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDEREX_4_PC?p_ano=2018&b_ver=3&p_cg=8163228000111&p_tip=P&p_prog=A3

¹⁴⁰https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDEREX_4_PC?p_ano=2018&b_ver=3&p_cg=27564699000179&p_tip=P&p_prog=A3

constatação pode ser verificada ao compararmos o montante informado nos balanços patrimoniais com o valor do repasse pelo Fundeb para as matrículas de AEE.

Segundo a , o FNDE calculou para o repasse do Fundeb, para o ano de 2018, no estado do Espírito Santo, o valor de R\$ 3.740,66, ou seja, o equivalente a R\$ 321,72 por mês – referente as matrículas do AEE (pública ou privadas – não há distinção aqui).

Comparando com o valor recebido pelas instituições especializadas, somente com recurso oriundos da Educação, conforme dados da tabela 37, temos que o valor aluno do AEE da Apae Vitória foi de R\$ 3.893,51 (4,1% a mais que o valor do AEE utilizado para o cálculo do Fundeb) e o da Apae Serra de R\$ 5.438,78 (45,4% a mais)¹⁴¹. Em relação a Apae Serra, parece que receitas oriundas de outras secretarias foram registradas como originárias da Educação, por isso o valor aluno ano diferenciado.

Esses dados nos levaram a pesquisar as outras fontes de receitas de origem pública. Assim, por meio dos dados dos portais da transparência do município de Vitória, Serra e do estado; e dos sites institucionais conseguimos visualizar mais detalhadamente as origens das receitas, conforme expusemos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Parcerias com Administração Pública – Apae Vitória e Apae Serra

(Continua...)

Apae Vitória -2018			
Descrição	Objeto	Valores/datas	Secretaria/fonte
Contrato 245/2017	Serviços de atendimento e/ou acompanhamento especializado à pessoa c/deficiência intelectual e/ou múltipla e autismo, e acompanhamento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses c/alto risco p/o desenvolvimento em nível ambulatorial.	Valor contratado: R\$ 1.751.171,04 Valor de Encerramento: R\$ 1.617.397,64 Início: 02/05/2017 Final: 30/06/2022	Semas de Vitória FMSV
Termo de Colaboração 22/2017	Serviços de proteção social especial para pessoas com deficiência, pessoas idosas e seus familiares - exercício/2018.	Valor contratado: R\$ 419.989,92 Valor total: 2.603.937,12 Início: 02/06/2017 Final: 01/06/2018	Semas de Vitória FMAS
Termo de Colaboração 76/2018	Realização de atendimento ambulatorial, para aplicação no atendimento aos pacientes do sistema único de saúde (SUS).	Valor: R\$ 7.132.672,29 Valor Celebrado: R\$ 2.530.953,95 Valor de Repasse: R\$ 2.530.953,95 Data de Celebração: 26/11/2018 Data de fim de vigência 31/10/2019 Aditivo 01 em 01/11/2019 - Prorrogação do prazo até 30/06/2020 Aditivo 02 em: 01/07/2020 - Prorrogação do prazo até 30/06/2021	Sesa FES

¹⁴¹ Vide nota da tabela 37.

Quadro 5 – Parcerias com Administração Pública – Apae Vitória e Apae Serra
(Continuação)

Apae Serra - 2018			
Descrição	Objeto	Valores/datas	Secretaria/fonte
Termo de Colaboração n.º 025/2017	Serviços de proteção social especial de média complexidade à pessoa com deficiência preferencialmente intelectual e/ou múltipla e transtornos globais, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania;	Valor: R\$ 341.348,40 Data de Celebração: 11/01/2017 Data de fim de vigência 31/12/2017 Aditivo 01em 02/01/2018: Prorrogação: prazo até 31/12/2018	Semas da Serra FMAS da Serra
Termo de Fomento 9024/2018	Cooperação técnica e financeira para reforma e ampliação da sala de artesanato e reforma da sala de oficina de musicalização da instituição, visando a melhoria do atendimento às pessoas usuárias da Apae da Serra.	Valor: R\$ 29.914,03, sendo R\$ 20.000,00 de responsabilidade da Administração Pública e R\$ 9.914,03 a título de contrapartida da OSC. Data de Celebração: 07/08/2018 Data de fim de vigência 31/07/2019	Setades FEAS
Termo de Fomento 9023/2018	Cooperação técnica e financeira para execução de despesas com material de consumo, serviços de terneiros e recursos humanos visando à melhoria da qualidade do atendimento de aproximadamente 116 pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla no serviço de proteção social especial	Valor: R\$ 109.998,02, sendo R\$ 100.000,00 de responsabilidade da Administração Pública e R\$ 9.998,02 a título de contrapartida da OSC. Data de Celebração: 07/08/2018 Data de fim de vigência 31/07/2019	Setades FEAS
Termo de Fomento 9036/2018	Cooperação técnica e financeira para reforma e ampliação da sala 01 do centro de vivência da instituição, visando a melhoria do atendimento destinado a pessoas usuária da apae.	Valor: R\$ 104.347,04 de responsabilidade da Administração Pública. Data de Celebração: 21/08/2018 Data de fim de vigência 31/07/2019	Setades FEAS

Fonte: Portais da transparência dos Municípios de Vitória, Serra; do estado; diários oficiais; sites das instituições.

Elaboração própria

Conforme os dados e considerando as propostas pedagógicas, observamos que às instituições especializadas filantrópicas ao anunciarem que os serviços clínicos são pagos com recursos próprios, trata-se de uma informação que mais esconde do que revela. Os dados de suas receitas apontam que os recursos próprios (de origem privada), dessas instituições especializadas, correspondem a apenas 15% de suas receitas brutas. Os dados demonstram que os serviços ofertados foram custeados majoritariamente com recursos públicos. Além disso, nos permite inferir que, na materialização (entrega do serviço para população), há dificuldades para que as pessoas que utilizam os serviços filantrópicos consigam fazer qualquer tipo de distinção entre as fontes (pública ou privada) que permitem a manutenção dos serviços utilizados e menos

ainda saber se a origem é do orçamento da Saúde, Assistência Social ou da Educação; e de qual esfera governamental.

Nesse sentido, verifica-se que a estratégia para apropriação dos recursos vinculados à Educação continua a mesma: a ênfase no atendimento clínico e assistencial, o que, de certo modo, acaba confundindo e sobrepujando o saber escolar sistematizado. Coloca-se a ideia de que os indivíduos com deficiência intelectual ou com TGD são integrantes de um “reino” independente e à parte da sociedade, e por isso a necessidade de atendimentos pré-moldado às suas questões. Como bem coloca Batista (2006), as diferentes ações das mais variadas áreas clínicas devem convergir para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, isto é, o saber médico-clínico não se sobrepõe ao saber escolar, mas pode ser um auxílio na busca de saídas conjuntas de atuação em cada caso.

Notadamente, alunos com deficiência intelectual geralmente demandam serviços de outros campos, como o da saúde e de assistência social. Nesses casos, caberia ao Estado garantir esses atendimentos por meio de uma rede de serviços públicos colocada à disposição de todos, de acesso igual, ou melhor que os ofertados nas instituições especializadas. Todavia, os ajustes com as instituições especializadas, nessas outras áreas, podem estar sendo uma estratégia do próprio Estado para evitar pressão social sobre o sistema público de saúde do país (LAPLANE, CAIADO, KASSAR, 2016; KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019). Além disso, pode também ser um obstáculo para cumprimento da estratégia 4.9¹⁴², da meta 4 do PNE, que intenciona a colaboração da Educação com outros órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude, para o fortalecimento e desenvolvimento escolar das crianças com deficiência em situações mais vulneráveis (BRASIL, 2014).

Percebemos ainda que as propostas pedagógicas das duas instituições filantrópicas, assumem os pressupostos da AAIDD¹⁴³, especificamente o Sistema de apoios/suportes de 2010. Esse sistema visa a atuação de uma equipe interdisciplinar no processo de avaliação do diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual.

¹⁴² “[...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014).

¹⁴³ “Antiga American Association on Mental Retardation – AAMR, instituição cujas publicações têm continuamente influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que, por sua vez, tem adotado a terminologia, a definição, bem como suas respectivas recomendações para identificação de pessoas com deficiência intelectual” (ALVES, 2018, p. 36).

A ferramenta de planejamento das ações do professor é o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que vai decorrer:

1. Identificação das necessidades específicas dos alunos por meio do protocolo de observação elaborado pelo professor e pelo pedagogo, seguindo-se a orientação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do desenvolvimento – AADID – Sistema de 2010 (APAE SERRA, 2019, p. 4.922; APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.203)

O sistema da AAIDD 2010 utiliza uma escala (*Supports Intensity Scale - SIS*) com um rol de apoios/suportes que variam conforme a funcionalidade diagnosticada. Os apoios, segundo a AAIDD,

Em vez de moldar indivíduos em categorias de diagnóstico pré-existentes e forçá-los a modelos de serviço existentes, a abordagem de suporte avalia as necessidades específicas do indivíduo e, em seguida, sugere estratégias, serviços e suportes que otimizarão o funcionamento individual. A abordagem de suporte reconhece que as necessidades e circunstâncias individuais mudarão com o tempo (AAIDD, p. 144, 2020).

No âmbito educacional a *escala SIS* deve ser vista como “[...] instrumento de avaliação que foca no nível de apoio que o sujeito necessita, contribuindo para o desenvolvimento de planejamentos educacionais individualizados, centrado nas áreas que o sujeito com deficiência intelectual (DI) necessita de mais apoio” (ALLES *et al.*, 2019, p. 374). A *escala SIS* apresenta quatro níveis de apoio/suporte, conforme as avaliações das necessidades específicas do indivíduo ao longo de sua vida, a saber: apoio **intermitente**, de natureza eventual e de curta duração, por exemplo, em caso de uma crise momentânea; **limitado**, esse é o de menor custo financeiro, em comparação aos níveis mais intensos, pois exige poucos profissionais. É realizado em ambientes específicos durante um tempo determinado, mas pode prolongar-se ao longo do tempo. Visa o cumprimento de uma meta (ex.: aprender braille; treinamento para exercer uma profissão; aprender a usar um aplicativo etc.); **amplo** exige maior intensidade e regularidade sendo necessário em diversos ambientes. Geralmente, o apoio amplo é utilizado quando o de tempo limitado não contempla as necessidades da pessoa com deficiência (ex.: apoio terapêutico para administração de remédios); e por fim, o apoio **permanente**, que se constitui como elemento vital para o indivíduo e demanda a atuação de vários profissionais de

144 “Rather than mold individuals into pre-existing diagnostic categories and force them into existing models of service, the supports approach evaluates the specific needs of the individual and then suggests strategies, services, and supports that will optimize individual functioning. The supports approach recognizes that individual needs and circumstances will change over time” (AAID, 2020).

diferentes áreas que se sucedem (ex.: todas as atividades necessitam de supervisão) (AAIDD, 2010; ALMEIDA, 2004; ZUTIÃO; 2016; ALLES *et al.*, 2019).

Conforme Mota (2014, p. 69),

O modelo de apoio proposto representa um paradigma inovador, pois dá sentido ao diagnóstico, cujo objetivo central consiste em identificar limitações individuais a fim de desenvolver um plano de apoio adequado, que perdure enquanto a demanda durar. Os apoios podem ser materiais e humanos. Sua oferta é centrada no indivíduo e deve ser proporcionada e antecipada na medida em que colabore para a melhoria do funcionamento humano ou crie expectativas de resultados positivos em relação à pessoa.

No Brasil não há instrumentos avaliativos de mensuração normatizados¹⁴⁵ (MOTA, 2014). Nesse sentido, a legislação educacional se restringiu a definir como serviços de apoio especializado para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, o “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, **de forma de apoio permanente e limitado no tempo, conforme a frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais** (BRASIL, 2011, grifo nosso). Nesse sentido, os apoios intencionam a mediação pedagógica para o acesso ao currículo comum e, conforme declarado no Censo Educacional, existem onze diferentes tipos de atividades previstas para o público-alvo da Educação Especial, sendo apenas três voltadas para os alunos com deficiência intelectual ou TGD, que são: atividades voltadas para ao desenvolvimento de funções cognitivas; para ao desenvolvimento de vida autônoma; e para o uso da comunicação alternativa e aumentativa (BRASIL; INEP, 2019a). Ou seja, apesar da nomenclatura “permanente e limitado no tempo” ser parecida com a do *sistema SIS* da AAIDD, a diferença é considerável, pois não há preocupação com o nível de comprometimento dos estudantes. Assim, a proposta da escala SIS não se ajusta a organização escolar brasileira, pois os alunos com diferentes graus de comprometimento estão presentes nas diversas tipologias contempladas como público-alvo da Educação Especial.

Oliveira (2017) pontua que na proposta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se busca a superação da abordagem clínico-terapêutica na Educação, no sentido de transversalizar os saberes da Educação Especial em todos os fazeres escolares. Nessa direção,

¹⁴⁵ No Brasil, a SIS está sendo adaptada e encontra-se em processo de validação, a responsável é a Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida que coordena o Laboratório de Currículo Funcional na UFSCAR. No Rio Grande do Sul a escala está sendo estudada por meio do projeto *As Contribuições do Rio Grande do Sul para a validação da escala de Intensidade de Suporte – SIS no Brasil*, com a contribuição da UFSM (ALLES *et al.*, 2019).

baliza o entendimento de que o atendimento clínico-terapêutico não pode ser considerado ensino. É nessa perspectiva, que se situa “[...] a educação de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no contexto mais amplo das práticas pedagógicas instituídas na escola, ainda que se preservem as especificidades do atendimento educacional especializado (OLIVEIRA, 2017, p. 250). Nesse sentido, para além da compreensão das especificidades dos alunos, a proposta da educação inclusiva exige que os professores dominem os métodos de ensino, tenham habilidades no uso de instrumentos de análise e compreensão da realidade social e compreendam o seu papel e o da Educação na sociedade capitalista (PADILHA; OLIVEIRA, 2016). Por esse viés, percebe-se que “[...] a exclusão escolar não está desvinculada nem mesmo tem origens diversas das outras tantas formas de exclusão e, portanto, sua superação encontra-se atrelada à necessidade de profundas transformações sociais” (PADILHA; BARBOSA, 2005, p. 8).

Para Elias (1993) somente atingiremos o plano da realidade histórica quando passarmos a indagar a estrutura e as mudanças sociais. Isto é, o *como* e o *porquê* do resultado do desenvolvimento das relações humanas, uns alcançam melhores oportunidades de poder do que outros e, a depender do equilíbrio instável e maleável do jogo social, grupos são forçados a dividir ou até mesmo abdicar-se de sua função em favor dos outros? Notadamente,

[...] talvez não seja fácil, mesmo hoje, compreender que essas transformações não devem ser explicadas por algo que, em si, permanece inalterado, e ainda menos fácil compreender que, na história, nenhum fato isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformação, mas apenas em combinação com outros (ELIAS, 1993, p. 37).

Nesse sentido, a dificuldade que ainda temos de assimilarmos que “[...] cada “eu” estar irrevogavelmente inserido num “nós”” (ELIAS, 1998, p. 57), nos permite depurar o posicionamento de alguns autores, como Mendes e Cia¹⁴⁶ (2012), que questionam o alcance dos objetivos educacionais para àquelas pessoas que a depender do caso concreto podem carecer de maior atenção e cuidado.

Considerando esses entendimentos e que existe um debate colocado sobre a disputa pelo fundo público, indaga-se: a demanda por apoio e serviços, que não se enquadram como despesa em

¹⁴⁶ Com base em Wang, Reynolds e Walberg (1995), defendem que cerca de 20 a 25% dos estudantes da Educação Especial, que apresentam dificuldades realmente acentuadas, que envolvem questões sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas e de saúde, demandariam um intensivo envolvimento da família e apoios para além dos serviços de escolarização.

MDE¹⁴⁷ (art.71 da LDB), deveriam ser contemplados como despesas educacionais, no caso da Educação Especial? Não sendo contemplado, qual seria a melhor estratégia de política pública para suprir a demanda “extra” desses alunos identificados com deficiência intelectual severa? Seriam as parcerias com as instituições especializadas filantrópicas a alternativa mais acertada? Certamente essas questões carecem de maior atenção e de um amplo debate público. Todavia, concordamos que o esforço estatal deve ser centralizado na perspectiva de acesso ao currículo comum e na aposta de aprendizagem com e na diversidade.

Cabe pontuar que, no decorrer da análise dos PPPs da Apae Serra e da Apae Vitória encontramos algumas expressões que reforçam a ideia de que existe um atendimento “diferenciado” em relação ao AEE das escolas de ensino comum. As propostas, implicitamente, fortalecem o argumento do direito de escolha familiar, ao mesmo tempo, que explicitamente, demarcam a opção pelos pressupostos dos sistemas de níveis de apoio/suporte da AAIDD, independentemente de o formato do AEE privado contemplar ou não esses preceitos. Agrupamos, no quadro seguir, alguns excertos¹⁴⁸ que evidenciam essa constatação:

Quadro 6 - Excertos retirados das propostas pedagógicas

(Continua...)

Reforço do argumento do direito de escolha familiar	Adesão pressupostos dos sistemas da AAIDD
<p>“[...] romper paradigmas de descrédito e desrespeito que os alunos estão acostumados a conviver em todo seu contexto educacional e cultural” (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.907, grifo nosso).</p> <p>“[...] engajamento de todos os integrantes da família Apae” (APAE SERRA, 2019, p. 4.909, grifo nosso).</p> <p>“[...] diversificação do aprendizado de formas alternativas e práticas, não restringindo a responsabilidade ao professor durante todo esse processo” (APAE SERRA, 2019, p. 4.909, grifo nosso).</p> <p>“[...] propiciando meios adequados ao seu desenvolvimento integral” (APAE SERRA, 2019, p. 4.909, grifo nosso).</p> <p>“[...] o papel da equipe didática vai muito além da perspectiva didática” (APAE SERRA, 2019, p. 4.912, grifo nosso).</p> <p>“[...] nosso trabalho não se restringe apenas nas garantias da legislação” (APAE SERRA, 2019, p. 4.913, grifo nosso).</p>	<p>“O planejamento das atividades deve ser feito pelo Professor Especialista em parceria com o Pedagogo e demais profissionais da área clínica que estejam atendendo o aluno, sempre com a parceria com a família” (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.204; APAE SERRA, 2019, p. 4.912).</p> <p>“[...] recursos diferenciados pedagógicos e de reabilitação, não oferecidos na classe regular” (APAE SERRA, 2019, p. 4.921)</p> <p>“[...] Ensino nas salas do CAEE não pode ser homogeneizador. Ao contrário; é necessário que se conheçam as potencialidades e dificuldades individuais, seus níveis de funcionalidade” (APAE SERRA, 2019, p. 4.921)</p> <p>“[...] identificação das necessidades específicas por meio do protocolo de observação elaborado pelo professor e pelo pedagogo, seguindo-se da orientação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AADID – Sistema de 2010 (APAE SERRA, 2019, p. 4.922; (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.203).</p>

¹⁴⁷ Exemplo: assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social.

¹⁴⁸ Como as propostas são sobrepostas e seguem a mesma orientação da FENAPAES, desse ponto em diante tomamos como base a proposta da APAE da Serra, por ela conter mais detalhamentos.

Quadro 6 - Excertos retirados das propostas pedagógicas

(Continuação)

<p>“[...] o objetivo do nosso trabalho não se baseia meramente no processo de alfabetização do aluno, mas sim, na evolução de outras áreas e que, concomitantemente, contribui de forma direta com o processo de alfabetização” (APAE SERRA, 2019, p. 4.909).</p>	<p>“No CAEE os alunos serão avaliados por equipe interdisciplinar para identificação de suas necessidades básicas de aprendizagem e de participação, com vistas à organização do trabalho individual ou em pequenos grupos” (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.192).</p>
---	---

Fonte: propostas pedagógicas
Elaboração própria.

Esses excertos indicam o enaltecimento dos serviços prestados, por essas duas instituições, em detrimento da proposta do AEE nas escolas comuns. Percebe-se que a propostas pedagógicas voltam-se a uma compensação da deficiência por meio de suportes/apoios que são incompatíveis com a proposta contratada pelo estado do Espírito Santo, que se limita ao atendimento individual ou em pequenos grupos com duração de cinco horas semanais. Ou seja, informam que entregarão um serviço com possibilidades que vão além do estabelecido em contrato (atendimento médico, terapia ocupacional etc.). Nessa direção, demonstram que a terceirização do AEE foi a forma possível para a sustentabilidade financeira, todavia suas perspectivas de trabalho divergem da proposta que assumiram realizar.

Outro ponto percebido nas propostas pedagógicas foi o destaque dado a suas estruturas físicas e aos materiais pedagógicos colocados à disposição dos estudantes. Por exemplo, na Apae Serra, além do material exigido em edital (jogos educativos, atlas, pranchas de comunicação alternativa, tvs, dvds etc.), informa que em suas onze salas destinadas ao AEE possuem lousa digital e são climatizadas. Uma pergunta que fica: por qual razão as escolas públicas, em sua imensa maioria, não conseguem ter essa estrutura, nem para o AEE e muito menos para o ensino comum?

Presumimos, então, que a estrutura física seja um fator relevante para sustentar o argumento de direito de escolha familiar do local do AEE. Com efeito, esse indício reforça nossa convicção de que o estado do Espírito Santo deveria estimular/exigir a transparência ativa das instituições filantrópicas privadas para que, a exemplo do poder público, também possam divulgar, imediatamente, todas as captações de recursos em seus sites institucionais. De modo que facilite a todo cidadão verificar a origem da receita, seja ela privada ou pública. Além disso, deveriam ser obrigadas a detalhar os valores públicos recebidos distinguindo a esfera governamental (federal, estadual ou municipal), órgão responsável (educação, saúde,

assistência social ou outros), número processual/da parceria, a base legal do vínculo (MROSC ou a 8.666/93), o arquivo digital do plano de trabalho e todos seus os aditivos, e o nome do gestor público responsável. Isso tudo de forma organizada e seguindo as melhores iniciativas de transparência já implementadas pelo estado do Espírito Santo, como pode ser visto no portal da transparência do estado. Compreendemos que essa construção vai ao encontro dos ditames da Lei 8.666/93, especificamente no que diz seu artigo 61; do MROSC, Lei 13.019/2014, que expressamente traz, de certa forma, essa exigência no artigo 11¹⁴⁹; e no artigo 63 do decreto federal 7.724, de 16 de maio de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da CRFB/1988.

Entendemos que o escoamento dos recursos públicos para o setor filantrópico privado, mesmo que esses recursos atendam a especificidade de alguns estudantes, acaba contribuindo para que a escola não alcance o salto qualitativo que a inclusão escolar exige. Decerto, não é por força do acaso que a escola pública permanece estruturalmente igual. Ou seja, mesmo currículo; desinteresse estatal em reduzir o número de alunos por sala de aula e de investir na formação do professor da classe comum; insistência no ensino padronizado para atender grandes massas. No entanto, aposta-se, ilusoriamente, que a mudança ocorra pelo acréscimo de uma sala equipada, que ainda muitas escolas não possuem, para ofertar poucas horas de atendimento especializado aos alunos com deficiência (BOROWSKY, 2016).

No quadro a seguir sintetizamos os dados das propostas pedagógicas. As informações expostas nos permitem ter um panorama do AEE privado.

¹⁴⁹ O estado do Espírito Santo ainda não regulamentou o MROSC no âmbito estadual, postergando a recomendação feita, em 2019, pelo plenário do Tribunal de Contas. Vide: <https://www.tcees.tc.br/tce-es-esclarece-questionamentos-sobre-marco-regulatorio-das-organizacoes-da-sociedade-civil/>. Acreditamos que a regulamentação pode ser uma oportunidade para avançarmos nessa exigência que, a nosso ver, beneficiará a todos os interessados.

Quadro 7 - Síntese dos dados da Apae Serra e da Apae Vitória

(Continua...)

Informações	Apae Vitória	Apae Serra
Data de fundação	07/05/1965	30/04/1981
Público atendido	Estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla e TGD com matrícula de escolarização no ensino público estadual ou municipal, presencial	
Duração do atendimento	Duas vezes na semana totalizando 05 horas semanais.	
Dias de atendimento	2ª feira e 5ª feira	2ª feira e 5ª feira
Horário de atendimento matutino	07h-09h (2h)	07h - 09h30min (2h30min)
	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)
	09h 20min - 11h 20 (2h)	09h30min - 12h (2h30min)
	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)
Horário de atendimento vespertino	13h-15h (2h)	13h - 15h30min (2h30min)
	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)
	15h20min - 17h20 min (2h)	15h30min - 18h (2h30 min)
	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)	(04 grupos de até 05 alunos ou individual)
Dia de planejamento dos professores	6ª feira	6ª feira
Capacidade de atendimentos alunos rede estadual ou municipal	280	440
Outros espaços de avaliação e tratamento de reabilitação	01 - sala de psicologia	01 - sala de psicologia
	01 - sala de fisioterapia	01 - sala de fisioterapia
	01 - sala de fonoaudiologia	01 - sala de fonoaudiologia
Profissionais pagos com recursos do CAEE	01 - pedagogo	02 - pedagogos
	01 – auxiliar de secretaria escolar	01 - auxiliar de secretaria escolar
	01 - auxiliares de serviços gerais	04 - auxiliares de serviços gerais
	05 - professores para o AEE	08 - professores para o AEE
	01 - Cuidador	03 - Cuidadores
Profissionais pagos com OUTROS recursos	01 - diretor/coordenador pedagógico	não especificado
	01 - professor educação física Projeto CONCAV/FIA	
	01 – psicólogo Projeto CONCAV/FIA	
	coordenador de turno*	
	fisioterapeuta*	
	fonoaudiólogo*	
terapeuta ocupacional*		

Quadro 7 - Síntese dos dados da Apae Serra e da Apae Vitória

(Continuação)

Informações	Apae Vitória	Apae Serra
Espaços para atividades do CAEE	07 - salas de AEE específicas	11 - salas de AEE específicas
	01 - sala da diretoria	01 - sala de professores
	01 - sala de professores	01 - secretaria
	01 - secretaria	01 - laboratório de informática
	01 - laboratório de informática	01 - pátio
	01 - pátio	01 - quadra coberta
	01 - quadra coberta	01 - rampa
	01 - rampa	01 - piscina com cadeira anfíbia e aquecimento de energia solar
	01 - refeitório	01 - plataforma elevatória
	01 - biblioteca	01 - parquinho de areia
	01 - brinquedoteca	01 - refeitório
	01 - auditório	01 - biblioteca
	01 - cozinha	01 - brinquedoteca
	01 - sala de música	01 - auditório
	01 - sanitário masculino	01 - cozinha
	01 - sanitário feminino	03 - sanitários masculinos
	03 - sanitários femininos	

Fonte: propostas pedagógicas. Elaboração própria

*não especifica a quantidade

Os dados expostos no quadro nos permitem pontuar que a estrutura das instituições filantrópicas são um diferencial em relação aos recursos disponíveis na grande maioria das escolas comuns. Os dados deixam nítido a situação em que as famílias são confrontadas para decidir sobre o melhor local de realização do AEE.

Diante do exposto, cabe sublinhar que se faz necessário atentarmos ao financiamento da Educação Especial, principalmente, para que “situações vitrines” não amenizem a pressão que se deve impor às escolas de ensino comum por melhores condições estruturais e materiais. Com efeito, situações paliativas, como a contratação das instituições especializadas filantrópicas não podem naturalizar a negligência estatal quanto à oferta de condições objetivas necessárias para a garantia do direito à educação a todas as pessoas, com ou sem deficiência, na escola pública. Compreendemos que a implementação e a manutenção de uma escola que oportunize o acesso a todos (as) não é tarefa simples, pois demanda melhorias constantes, tanto na parte estrutural quanto na pedagógica, além do suporte as famílias e de meios que favoreçam a articulação com setores da saúde e da assistência social, de forma a contribuir sistematicamente com o

desenvolvimento educacional de todos os estudantes. Nessa direção, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), asseveram:

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

No entanto, ao analisar a política estadual de Educação Especial no Espírito Santo, Vieira (2018, p. 131), observou que, notadamente há

[..] uma lentidão no processo de constituição dessas políticas. A burocracia, a **necessidade de controle dos gastos** e a lentidão com que se olham os desdobramentos que ocorrem em grande escala na escola, a partir das decisões em pequena e média escala, **estabelecem lacunas na efetivação das políticas de educação especial**, comprometendo, assim, o atendimento aos alunos nas suas especificidades educacionais (grifos nossos).

Nesse contexto é que nossas reflexões vão de encontro as práticas que obstruem a intencionalidade e abrangência da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Cabe pontuarmos que, em relação à colaboração com ensino comum, as propostas pedagógicas lançam mão de expressões como: “parceria”; “articulação”; “captação de informação”, “troca de informação”, “entrosamento”. Assim, buscam essa intencionalidade nas sextas-feiras durante o planejamento dos professores e através de relatórios a serem encaminhados à escola regular a cada trimestre¹⁵⁰. Não se descuidando de reiterar o “diferencial” do setor clínico: “O planejamento das atividades deve ser feito pelo Professor Especialista em parceria com o Pedagogo e demais profissionais da área clínica que estejam atendendo o aluno, sempre em parceria com a família” (APAE SERRA, 2019, p. 4.923; APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.204).

Por fim, cabe ressaltar, que o trabalho colaborativo realizado pelo AEE ofertado diretamente pela escola pública assegura uma carga horária de trabalho para o professor especialista¹⁵¹, que

¹⁵⁰ Apenas a Apae Serra coloca expressamente o comprometimento de envio de relatórios a cada três meses às escolas regulares.

¹⁵¹ A carga horária do professor especialista em Educação Especial que trabalha no AEE ofertado diretamente na escola pública é dividida da seguinte forma: 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em sala de recurso no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos, e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum, em atividades concomitantes em sala de aula.

em conjunto com os professores do ensino comum e trabalhando concomitantes em sala de aula, estabeleçam os recursos pedagógicos e de acessibilidade que melhor favoreça o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo. Enquanto, o trabalho colaborativo do AEE realizado pelos profissionais das instituições especializadas se resume a “troca de informações via relatórios” e com o “auxílio” dos profissionais da área clínica.

Feitas essas considerações, a seguir apresentamos as atividades desenvolvidas no período de setembro de 2018 a setembro de 2019, que demonstram, de certo modo, como as propostas pedagógicas foram desenvolvidas.

4.3.2 Atividades desenvolvidas no AEE privado filantrópico

O contrato com as instituições especializadas filantrópicas especifica os seguintes objetivos educacionais para o AEE: o desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos estudantes (memória, atenção, percepções etc.); o ensino da comunicação alternativa e de recursos de tecnologia assistiva, bem como a identificação da maneira a qual os alunos conseguem significar o conhecimento (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014). Em diálogo com os dados das propostas pedagógicas verificamos que também se preocupam com o autocuidado e a convivência social dos estudantes.

Para prestação de contas mensais dos serviços prestados¹⁵², além da comprovação da regularidade fiscal e da lista de frequência dos alunos, as instituições emitem relatórios pedagógicos com os registros dos pontos importantes das atividades desenvolvidas. O conteúdo dos relatórios é uma síntese das atividades desenvolvidas, não significando necessariamente que as atividades contempladas foram realizadas com todos os alunos, em todos os turnos e turmas ou por todos os professores. Além disso, cabe frisar que a Sedu também pode fazer auditoria *in loco*, desde que ajuste dia e horários prévios.

A Secretaria de Estado da Educação poderá, por intermédio dos auditores da Secretaria de Controle e Transparência (SECONT), realizar auditoria na sede da empresa a fim de analisar qualquer fato ou documento relacionado ao objeto deste Contrato, nos seguintes termos:

A auditoria *in loco* será realizada a critério da Contratante, **após o devido ajuste de dia e hora**, ficando desde já autorizada.

¹⁵² Não contempla detalhamento de despesa, pois a prestação de contas é da entrega do serviço contratado.

Caso a empresa não permita a realização de qualquer auditoria in loco serão aplicadas as sanções previstas em lei (ESPÍRITO SANTO, SEDU, 2014, p.37, grifos nossos).

Percebe-se que a relação estabelecida é de partes com reciprocidade de obrigações, típica dos contratos administrativos. Melhor dizendo, a relação é empresarial: o contratante busca o serviço pelo menor custo e o contratado a contraprestação pecuniária (DI PIETRO, 2015).

Analisando os relatórios pedagógicos, encontramos as seguintes informações:

- **Apae Vitória:** atendimento previsto de duas vezes na semana (máximo de cinco horas semanais por estudante), com sete salas exclusivas para o AEE. Atendeu, em 2019, cerca de 188 alunos por mês, sendo a maioria dos estudantes das redes municipais (84%), provenientes de 64 escolas. Contou com um quadro de nove funcionários, sendo cinco professores para o AEE.
- **Apae Serra:** também com atendimento em duas vezes na semana (máximo de cinco horas semanais por estudante), com onze salas exclusivas para o AEE, atendeu em média 328 estudantes mensais, sendo a maioria das redes municipais (79%), provenientes de de 155 escolas. Contou com um quadro de 18 funcionários sendo 08 professores para o AEE.

Os relatórios apontam a importância do vínculo comunitário e familiar com a instituição e mencionam, ainda, que as famílias são numerosas e trazem consigo uma larga carência afetiva, social e material. Desse modo, reforçam a importância do CAEE, principalmente para orientação dos direitos e deveres dos estudantes, quanto a sua escolarização e participação social.

A exemplo de suas propostas pedagógicas, abalizam que o trabalho do CAEE é articulado com o setor clínico da instituição, de modo que o AEE ultrapasse o “mero processo de alfabetização”, contemplando também a “evolução de outras áreas, concomitantemente”. Nessa direção, relatam que o “engajamento de todos os integrantes da Apae” favorece o compartilhamento de responsabilidades pelos estudantes e não recaindo apenas nos professores do AEE.

A Apae Serra menciona em seus relatórios que no início de cada mês ocorre a Semana do Planejamento Autônomo Docente (SPDA). Essa estratégia de planejamento tem a

intencionalidade de estimular a autonomia docente¹⁵³, de modo que possam direcionar temáticas de acordo com a necessidade de cada sala de AEE. Assim, seus relatórios apontam o que foi trabalhado a partir dos eixos: matemática; português; ciências sociais e naturais. Por sua vez, a Apae Vitória apresenta atividades em torno de projetos com temas norteadores mais amplos, trazendo as respectivas atividades desenvolvidas no decorrer dos projetos, e os objetivos pretendidos (percepção visual, espacial, oralidade etc.). No geral, as ações desenvolvidas durante o ano, nas duas instituições, são bem próximas.

Conforme os documentos analisados, no início do ano, as atividades são direcionadas para a sondagem de habilidades e particularidades dos estudantes; planejamento das adaptações necessárias e constituições de grupos de atendimento.

Um ponto marcante do AEE privado é a valorização das datas comemorativas (carnaval, festa junina, dia das mães, semana nacional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla¹⁵⁴ e o Natal). Essas datas festivas são utilizadas para propositura de atividades contextualizadas (confeção de cartões, livros, murais etc.) e para o fortalecimento do vínculo familiar.

Também se observa a participação de outros agentes que contribuem pontualmente, por exemplo, na semana nacional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, a guarda civil municipal palestrou sobre diversidade na Apae Serra e o "Dr. Unimed" contribuiu com a Apae Vitória com mágicas e brincadeiras.

A Apae Vitória na intencionalidade de incluir os estudantes em espaços sociais coletivos proporcionou atividades externas¹⁵⁵, como: piquenique no parque botânico da Vale, em dezembro de 2018; visita à exposição internacional de arte postal (*mail art*) "O carteiro" na agência filatélica dos correios de Vitória, em março de 2019; e, no desfile da pátria do Governo do estado do Espírito Santo, em setembro de 2019; contando sempre com a participação das famílias.

Em geral, as atividades apresentadas nos relatórios, sinalizavam a busca pelo desenvolvimento cognitivo relacionado a atenção, concentração, percepção espacial, visual e auditiva, coordenação visomotora, coordenação motora fina, cores etc.; e, por meio de jogos e materiais

¹⁵³ Esse ponto foi a principal diferença que encontramos na forma de apresentação dos relatórios das duas instituições.

¹⁵⁴ Conforme a lei n.º 13.585/2017, de 21 a 27 de agosto de cada ano é comemorada a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

¹⁵⁵ Em razão do formato genérico das informações, não dá para sabermos se essas atividades contemplam todos os estudantes.

concretos, realizaram atividades para o desenvolvimento de raciocínio lógico, conhecimento de formas, quantidade, tamanho etc.

As duas instituições apontam o uso de tecnologia assistiva, ou seja, as atividades executadas na lousa digital, como um grande diferencial. A Apae Serra, também destaca o conforto trazido pelas salas climatizadas.

As estratégias metodológicas adotadas, variam entre o uso de jogos de tabuleiro, músicas, brincadeiras, quebra-cabeças e confecções de materiais. Em comum, notamos a preocupação quanto as alterações das paisagens conforme as mudanças das estações do ano, sendo trabalhada principalmente, a primavera, dando ênfase na observação da paisagem no campo e na cidade.

Importante destacar que a Apae Serra menciona nos relatórios que há um trabalho diferenciado para os estudantes *autistas severos de nível três* e os *cadeirantes de alto grau de comprometimento motor*¹⁵⁶. Para o primeiro grupo, relatam que realizam um trabalho nas salas que compõe o “setor ludopedagógico”, nas quais os alunos aprendem a focar regras, rotina, comandos e socialização, destinadas ao estímulo da socialização e o cumprimento de regras e limites. Para o segundo grupo, o trabalho se volta para os estímulos sensoriais, coordenação motora, percepção visual e auditiva, e socialização.

Oliveira (2017) pondera que ao enxergarmos a deficiência e os transtornos, como anormalidade e não educabilidade, criamos marcas que colocam as pessoas com essas especificidades em “um não lugar”, principalmente nas relações com os demais em sala de aula. Nesse sentido, cabe refletirmos: qual o lugar dos estudantes com quadros severos de locomoção e coordenação motora na proposta do AEE privado? Existe uma programação única, fixa, para esses estudantes severos ou há uma diversificação do trabalho pedagógico conforme o nível escolar de cada estudante¹⁵⁷?

Os dados disponíveis não dão conta de responder essas indagações. Todavia, cabe destacar que, conforme a caracterização dos CAEE’s descrita nas propostas pedagógicas, o objetivo da oferta tem como parâmetro as diretrizes da AADID.

¹⁵⁶ Termo usado nos relatórios. Esses termos referem-se a nomenclatura utilizada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition (DSM-V). Não encontramos nos relatórios da Apae Vitória nenhuma menção explícita sobre um trabalho específico para esses estudantes com maiores comprometimentos, o que não significa que não ocorra.

¹⁵⁷ Entendemos que esse aspecto, precisa ser pesquisado e compreendido.

Quanto aos objetivos da oferta elencam-se:

[...]

Desenvolver o comportamento adaptativo dos alunos, manifestos por habilidades conceituais, sociais e práticas além das habilidades intelectuais (Sistema de 2010 da Associação de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AADID (APAE VITÓRIA, 2019, p. 4.191; APAE SERRA, 2019, p. 4.906)

Mota (2014), ao investigar a atuação de uma equipe multidisciplinar, na avaliação da Deficiência Intelectual, em um Apae localizada em Minas Gerais, sinalizou que o processo pode ser cansativo, demandar grande carga horária para os estudos dos casos e que os profissionais veem a necessidade de ter médicos presentes para melhor resultado. Considerando que essa realidade pode ser parecida, inferimos que o pouco destaque dado para as atividades desenvolvidas ou ausência do detalhamento das atividades com alunos mais severos pode ser para não dar ênfase ao trabalho de reabilitação realizado. Assim, os dados nos revelaram que o formato é o do AEE legalmente proposto, mas o conteúdo, as metodologias e os ideais são estabelecidos pelas próprias instituições especializadas que, em regra, desenvolvem suas atividades sob uma perspectiva médico-clínica.

Di Pietro (2015) leciona que a participação das instituições privadas, de forma complementar aos serviços estatais, apenas transfere a execução material. Ou seja, a gestão operacional (normatização e otimização) continua sendo obrigação estatal. Nesse sentido, fica evidente que há uma “barganha” mal resolvida entre o estado e a filantropia (NUNES, 2016).

Essa faceta do equilíbrio de poder do Estado com a filantropia deriva da precondição decisiva da estigmatização que coloca o conhecimento escolar vinculado necessariamente ao saber médico, mesmo que esse não tenha como finalidade a escolarização. Reforça-se nesse sentido a ideia de uma pedagogia especial a ser moldada pelo diagnóstico clínico. Nesse ínterim, o sujeito e suas relações são apagadas e emerge a figura do “paciente aluno” onde a preocupação primeira passa a ser a deficiência em si mesma e não o indivíduo e seu contexto. Ou seja, as bases necessárias para que os alunos com deficiência aprendam são lançadas para o exterior do ambiente escolar, de modo que a escola, também possa se sentir confortável caso as pessoas com deficiência não alcancem o resultado esperado com a escolarização. Nesse sentido, a lógica da coesão social se mantém e os mais vulneráveis continuam a ser rejeitados tornando cada vez mais difícil enfrentarem situações cotidianas fora e para além da “proteção” que lhes é concedida.

Nos relatórios pedagógicos que tivemos acesso pouco foi encontrado sobre a pretensa articulação com as escolas de origem dos alunos. Nos relatórios pedagógicos da Apae Serra

consta a informação de que ocorriam nos dias de planejamento, não adentrando em detalhes. Apenas no relatório do mês de fevereiro de 2019 ocorreu uma indicação, nos seguintes termos:

[...] atendendo a demanda das visitas às escolas regulares [...] nosso roteiro pautou-se nas visitas às escolas dos alunos autistas, tendo em vista que os mesmos apresentam grande resistência a mudanças e nova rotina e demanda um trabalho mais longo e sistematizado, sendo relevante as duas instituições a realização de um trabalho conjunto (APAE SERRA, 2019, p. 4.989)

Por outro lado, a Apae Vitória sinaliza textualmente às escolas visitadas. Encontramos essa informação no relatório de março de 2019 (três escolas - uma municipal e duas estaduais); abril de 2019 (duas escolas municipais); maio de 2019 (uma escola municipal); junho de 2019 (uma escola municipal). Cabe lembrar que, segundo dados de 2019, os alunos atendidos na Apae Vitória eram oriundos de 64 escolas e os da Apae Serra de 155 escolas e que, conforme cláusula contratual, as instituições têm a obrigação de realizar visitas às escolas de origem dos estudantes (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2014). Entendemos que essa obrigação contratual pode ser o ponto de inflexão sobre o AEE pretendido e o praticado, no sentido de que o acompanhamento do processo educacional desenvolvido nas escolas públicas pode contrastar com o propósito do trabalho idealizado pelas instituições especializadas.

Como já pontuamos, a Apae Vitória trabalha com a metodologia de projetos. No relatório de setembro de 2019, foi informado que a participação da equipe da Apae no Seminário “Reflexões das práticas pedagógicas no AEE” no qual tiveram a oportunidade de apresentar como boa prática o projeto “Os cinco sentidos na vida diária”.

Verificamos que o seminário foi realizado no hotel Eco da Floresta, em Domingos Martins, e contou com a presença de todas as Apaes do estado e da Sedu¹⁵⁸.

A subgerente de Educação Especial da Sedu, Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto, destacou que a participação no evento **visa observar** a Política Estadual de Educação Especial. “Estamos acompanhando a formação no sentido de **avaliarmos e alinharmos a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, desenvolvida no Estado juntamente aos Centros de Atendimento Educacional Especializado”, disse (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2019, grifo nosso).

Percebemos, uma relação passiva da Sedu no evento, mostrando mais uma vez, que a relação estabelecida via terceirização não é horizontal. Desse modo, as posições são bem definidas: a

¹⁵⁸ Vide: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/secretaria-da-educacao-participa-de-seminario-da-apae>

contratante (Sedu) observa, avalia e alinha; e as contratadas criam suas próprias estratégias para colocar em curso seus objetivos. Assim, fica evidente que não cabe a participação dos pedagogos, professores e gestores das escolas comuns em um evento patrocinado pelas contratadas.

Cabe pontuar, que o evento formativo foi organizado pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Uniapae¹⁵⁹ criado pela Feapaes-ES, em agosto de 2019,

[...] com o objetivo de atuar na proposição de políticas públicas para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, sugestão de novas práticas, oferta de cursos e capacitações e incentivar a produção de conhecimento na área, além de oferecer apoio técnico e construir diretrizes para as Apaes do estado (FEAPAES-ES, 2019, n.p).

O recente instituto Uniapae, a nosso ver, surge como um novo instrumento da Feapaes para formação e articulação com os órgãos governamentais. Nessa direção, verificamos que no início de 2020 já se aproximaram da Sedu, e apresentaram uma proposta de modelo de relatório padronizado para ser utilizado para prestação de contas de todas as instituições contratadas para oferta de AEE (FEAPAES-ES, 2020, n.p.). Percebe-se, assim, que a Federação das Apaes, nacional ou local, atua de modo proativo tanto na organização de documentos norteadores, como no diálogo de aproximação com os órgãos governamentais.

Assim, a Fenapaes passa a atuar por dentro do aparelho do Estado (LEHMKUHL, 2018), tendo como característica o pouco destaque a questões de cunho educacional e grande ênfase a questões de obtenção de fundos financeiros (PIAIA, 2016). Para Lehmkuhl (2018) a aproximação do Estado com o “terceiro setor”, acaba, de certa forma, desobrigando-o a financiar a Educação Especial pública e impõe uma reorganização institucional voltada para a sustentabilidade das instituições privadas filantrópicas.

Respeitando o limite das informações contidas nos relatórios pedagógicos, os dados mostraram que o AEE realizado pelas Apae Vitória e Apae Serra, pouco se diferem entre si. Dentro da lógica de prestação de serviços, naturalmente destacam a estrutura física (salas climatizadas com quadro digital, brinquedoteca, banco de areia etc.) e os recursos pedagógicos disponíveis aos professores (jogos, computadores, tintas, materiais concretos etc.)¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Um novo “elemento” que pode influenciar diretamente a condução da Educação Especial do Espírito Santo.

¹⁶⁰ Caso esses insumos sejam vistos como estratégicos para o desenvolvimento do AEE, evidencia-se que a escola pública também deve ter equipamentos e materiais similares ou superiores, independentemente da contratação ou não do AEE das instituições privadas filantrópicas.

Além disso, observamos que os relatórios pedagógicos tornam evidente a importância das datas comemorativas para culminância de projetos, principalmente, como forma de cativar os familiares por meio de exposição dos trabalhos dos alunos (cartões, máscaras, bilhetes etc.) e apresentações coletivas, por exemplo, de danças e teatro. Além disso, destacam que as famílias são envolvidas nas ações voltadas para semana nacional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla; e nas atividades externas com os alunos (desfiles cívicos, visita a parques etc.).

Por fim, observamos que o AEE ofertado pelas instituições especializadas não necessariamente atrai para si o compromisso conjunto do/pelo processo de escolarização que ocorre nas escolas comuns, atuando de forma independente.

Após conhecermos as propostas pedagógicas e o trabalho realizado pelo AEE privado, a seguir, encerramos o capítulo apresentando as considerações dos responsáveis por alunos da rede estadual de ensino que optaram pelo AEE nestas instituições especializadas filantrópicas.

4.4 O AEE PRIVADO, NA PERSPECTIVA DAS RESPONSÁVEIS

Para ampliarmos a nossa compreensão sobre terceirização do AEE no estado do Espírito Santo, entrevistamos familiares de alunos da rede estadual de ensino que optaram pela matrícula de AEE privado. Cabe ressaltar que, para nós, as pessoas ora entrevistadas não representam a opinião do universo das famílias que utilizam esse tipo de oferta de AEE, no entanto, suas considerações podem nos permitir aproximações importantes às expectativas sociais sobre o AEE ofertado em instituições especializadas filantrópicas.

Para compor nosso corpo de entrevistados definimos dois critérios prévios de seleção: ser responsável/familiar de aluno da rede estadual de ensino e ter frequentado o CAEE nos anos de 2018 e 2019. O primeiro critério justifica-se devido ao vínculo efetivo que tenho com a rede estadual e por adotar o orçamento do estado como eixo norteador da pesquisa; o segundo, deve-se a nossa expectativa de que essas pessoas seriam àquelas com maior gama de informações e de conhecimento sobre o AEE privado filantrópico.

Identificamos os responsáveis/familiares dos alunos da rede estadual pela listagem que as instituições especializadas enviaram à Sedu para aferição dos serviços executados para pagamento. Atenderam aos nossos critérios 11 responsáveis/familiares de alunos da rede estadual que frequentavam a Apae Vitória e 35 a Apae Serra.

Após identificarmos suas respectivas escolas, enviamos ao supervisor pedagógico da Superintendência de Carapina a nossa intencionalidade de pesquisa juntamente com o rol dos alunos. Solicitamos autorização para entrarmos em contato com seus familiares e fomos prontamente atendidos. A Superintendência comunicou aos diretores escolares e esses nos proporcionaram o contato com os responsáveis/familiares, bem como nos indicou o espaço para realização das entrevistas. Optamos em realizá-las nas dependências das escolas estaduais devido o fácil acesso para os entrevistados.

Alguns diretores delegaram o contato e o agendamento das entrevistas à secretaria escolar e aos pedagogos; enquanto outros solicitaram que fizéssemos o contato diretamente. Além das recusas em participar, também não foi possível ter acesso a algumas famílias devido aos números de telefones desatualizados.

Por fim, conseguimos fechar nosso universo com 10 familiares – 05 da Apae Vitória e 05 da Apae Serra – vinculados a oito escolas estaduais diferentes. Para manter a paridade, restringimos o número de entrevista da Apae Serra visto que tivemos cinco aceites na Apae Vitória. Nossa amostra foi selecionada por ordem de aceitação, não havendo preferência em relação à idade, sexo, classe social etc.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os dias 10 e 18 de dezembro de 2019, em formato semiestruturado e tiveram a duração média de 40 minutos. Cabe salientar que tivemos a autorização de todos os familiares para gravarmos os áudios, o que facilitou a transcrição e a análise do conteúdo.

Antes do início das entrevistas o termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e explicado, logo após foi assinado pelas partes interessadas em duas vias de igual teor, sendo uma retida e a outra entregue.

Para garantir o anonimato nos referimos as entrevistadas pelos termos E1, E2, ..., E10, bem como aos alunos como A1, A2, ..., A10.

No quadro a seguir trouxemos o perfil das entrevistadas.

Quadro 8 - Perfil das entrevistadas

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADAS	DATA DA ENTREVISTA	PROFISSÃO	RENDA FAMILIAR	FORMAÇÃO	IDADE	SEXO
Apae Vitória	E1	10/12/2019	Do lar	até 01 salário	Ensino Fundamental Incompleto	31-40	Feminino
	E2	10/12/2019	Do lar/estudante	1-3 salários	Ensino Médio e Técnico de Segurança do Trabalho	41-50	Feminino
	E3	12/12/2019	Servidora pública	7-9 salários	Superior - Administração	41-50	Feminino
	E4	18/12/2019	Do lar	até 01 salário	Ensino Fundamental	41-50	Feminino
	E5	18/12/2019	Diarista	até 01 salário	Ensino Fundamental	41-50	Feminino
Apae Serra	E6	09/12/2019	Do lar	1-3 salários	Ensino Médio	41-50	Feminino
	E7	11/12/2019	Camareira de hotel	até 01 salário	Ensino Médio	31-40	Feminino
	E8	11/12/2019	Do lar	até 01 salário	Ensino Fundamental	41-50	Feminino
	E9	12/12/2019	Autônoma - <i>freelancer</i> de pizzaria e restaurante	até 01 salário	Ensino Médio	51-60	Feminino
	E10	12/12/2019	Do lar	até 01 salário	Ensino Fundamental	41-50	Feminino

Elaboração própria.

Conforme dados do quadro, todas as entrevistas foram feitas com mulheres. É possível notar que a maioria delas exercem seu trabalho no lar ou têm profissões que permitem maior flexibilidade, devido à necessidade de acompanhamento dos filhos. Culturalmente e historicamente é atribuído as mulheres os cuidados do lar e educação dos filhos. Aliado a isso, os poucos equipamentos coletivos de suporte familiar também acabam limitando a saída das mulheres para o mercado de trabalho (SCHIRMER, 1997; ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2017). Junto a essas questões a alteração da estrutura familiar gerada pelo ingresso da pessoa com deficiência no seio familiar torna o cenário ainda mais desafiador. Assim,

[...] se, para a mulher que tem filhos/as que não apresentam deficiências, a maternidade já é bastante naturalizada como sinônimo de cuidado, para a que tem filha/o com alguma deficiência, pela própria situação de dificuldade com o cuidado, isso se potencializa. Nesse processo, apesar de as resistências produzidas pelas mães no sentido de tornar esse espaço de cuidado uma responsabilidade também de seus companheiros e do poder público, no geral, as mães tendem a abdicar da vida profissional que tinham anterior ao nascimento da/o filha/o. Essa situação de conflito constante provoca sentimentos negativos, como angústia e stress, podendo influenciar diretamente a possibilidade de um exercício de vida mais pleno (SILVA, *et al.*, 2019, p.3).

Os dados também evidenciaram que o grau de instrução das entrevistadas, de certa forma, está associado a renda familiar. Observamos que 50% das nossas entrevistadas possuíam apenas o

ensino fundamental e sobrevivem com apenas um salário-mínimo mensal. Dessa forma, compreendemos que toda proposta de acesso mais facilitado a serviços e atendimentos para os alunos oriundos dessas famílias mais carentes, certamente, ganha outra dimensão de importância.

Para melhor contextualizar os dados, além do perfil das entrevistadas, a seguir, apresentamos o perfil dos alunos.

Quadro 9 - Perfil dos estudantes da rede estadual de ensino com matrícula de AEE nas Apaes

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADAS RESPONSÁVEIS	ALUNOS/ SEXO	IDADE	SÉRIE DE ESCOLARIZAÇÃO	AEE	DEFICIÊNCIA
Apae Vitória	E1	A1 - Masculino	18 anos	1º Ano Ensino Médio EJA-Noturno	Somente na Apae	G.80 - Paralisia cerebral F.80 - Transtorno específico da articulação da fala F.79 - Retardo mental não especificado
	E2	A2 - Masculino	18 anos	2º Ano Ensino Médio - Vespertino	Somente na Apae	F.70 - Deficiência Intelectual - Retardo mental leve Q.90 - Síndrome de Down
	E3	A3 - Feminino	12 anos	5º Ano Ensino Fundamental - Vespertino	Na Apae e na Escola	F.72 - Retardo mental grave Q.90 Síndrome de Down
	E4	A4 - Masculino	18 anos	3º Ano Ensino Médio - Matutino	Somente na Apae	F.70 - Retardo mental leve
	E5	A5 - Masculino	15 anos	2º Ano Ensino Médio - Vespertino	Somente na Apae	R.62 - Retardo do desenvolvimento fisiológico; F.71 - Retardo mental moderado
Apae Serra	E6	A6 - Masculino	16 anos	9º Ano Ensino Fundamental - Vespertino	Somente na Apae	F.71 Retardo mental moderado - Encefalite de Rasmussen
	E7	A7 - Masculino	16 anos	5º Ano Ensino Fundamental - Matutino	Somente na Apae	F.84.0 Autismo Infantil
	E8	A8 - Feminino	16 anos	8º Ano Ensino Fundamental - Vespertino	Somente na Apae	F.70 - Retardo mental leve
	E9	A9 - Feminino	16 anos	2º Ano Ensino Médio - Vespertino	Somente na Apae	F.70 - Retardo mental leve
	E10	A10 - Masculino	19 anos	1º Ano Ensino Médio - Matutino	Somente na Apae	F.79 Retardo mental não especificado

Elaboração própria.

O quadro mostra que entrevistamos os familiares de sete meninos e três meninas, dos quais seis estavam no ensino médio (cinco no regular e um na EJA) e quatro no ensino fundamental séries finais. Chamamos atenção que a A3, foi o único caso de AEE concomitante¹⁶¹. Interessante notar que a responsável por essa aluna foi a que apresentou a maior formação e a maior renda familiar de nossa amostra.

¹⁶¹ Casos como esses são possíveis por não haver sobreposição de horários, todavia, para filtragem do repasse do Fundeb considera-se apenas uma única vez, independentemente do número de matrículas de AEE (BRASIL, 2018).

As entrevistadas informaram que todos os alunos possuem diagnósticos fechados e que o laudo médico foi o principal¹⁶² documento exigido para a matrícula no AEE privado. Conforme as propostas pedagógicas, os alunos são avaliados por equipe interdisciplinar, nesse sentido, nos parece que o laudo médico ganha maior relevância e alinhamento com a proposta das Apaes. Reforçando, então, a ideia de que as instituições especializadas são as mais adequadas para atender aos estudantes com deficiência, principalmente por terem esse “aparato avaliativo” da deficiência disponível em sua estrutura.

4.4.1 Interesses, tensões e conflitos:

Primeiramente optamos em fazer uma escuta atenta para aproximação. Logo após coletarmos os dados pessoais das entrevistadas e dos respectivos estudantes, começamos as entrevistas trazendo questões para levantar as redes de apoios disponíveis, tanto em relação à esfera familiar quanto em relação aos serviços públicos conforme seus contextos.

De modo geral as entrevistadas informaram que as pessoas mais próximas da família acabam sendo as que mais oferecem algum tipo de apoio. Destacam que a pessoa com deficiência envolve diretamente a todos, modificando sensivelmente a dinâmica familiar. Também pontuaram que a quebra repentina de um elo de apoio (um irmão que vai constituir sua própria família, a ausência do pai ou um divórcio, por exemplo) aumenta substantivamente a carga de preocupações das responsáveis.

Nesse aspecto, os excertos a seguir são exemplificativos:

E1: O pai dele, no caso se tiver que levar ele no médico, ele leva. Mas, quem leva mais sou eu. Quando tem médico, quando adocece. Porque o pai dele quase não para em casa, só trabalhando, trabalhando, trabalhando... (E1, 10/12/2019).

E3: No início, logo que a [A3] nasceu foi muito assim, me sobrecarregou muito, porque eram muitos atendimentos. Na Apaes era a musicalização, estimulação, fonoaudiólogo, fisioterapia. Entendeu? Então, tipo assim, eu tinha que me dedicar muito ao **tratamento** da [A3]. A partir do momento que ela foi crescendo aí foram diminuindo, né. **Porque aí vai tendo alta de vários atendimentos... de vários, de vários atendimentos mesmo.**

Entrevistador: Quem da família que mais ajudava a senhora?

E3: A minha mãe! O pai faleceu quando a [A3] tinha oito meses (E3, 12/12/2019).

¹⁶² O que não significa que o Plano do AEE, a avaliação biopsicossocial da deficiência, e avaliação psicopedagógica do aluno não sirvam como documentos comprobatórios. Notamos, que a título de prestação de contas as instituições especializadas filantrópicas optam pelo laudo médico.

E8: Eu tenho uma vizinha que me ajuda e uma filha caçula de 14 anos. E o padrasto deles, ele ajuda um pouco. Eu não gosto daquele palhaço! [tom de irritação] Eu mesmo que tenho que me virar com meus filhos, entendeu?

Entrevistador: Aham, entendi. A Senhora falou que tem três filhos: dois com deficiência e a caçula que não tem.

E8: Minha vizinha e minha filha. Essas daí que pegam firme. São esses e Deus, né? (E8, 11/12/2019).

E9: Olha só... só eu mesma e Deus, né...

Quando ela era pequenininha, sim. Agora não. Tinha minha mãe, tinha o pai dela que faleceu. Minha mãe, minha outra filha, mas agora não, só eu mesma (E9, 12/12/2019).

Em Elias (2012) os filhos exercem um poder considerável sobre os adultos, sejam no cumprimento de determinados desejos ou necessidades. “Mesmo o mais frágil bebê tem os seus trunfos no choro e no riso” (ELIAS, 2005, p. 132). Com efeito, na relação *mãe e filho (a) com deficiência* a diferença de poder é ampliado consideravelmente, seja devido o maior desconhecimento sobre as demandas específicas que poderão surgir ou pela atenção necessária para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Buscaglia (1993, p. 131), pontua que

A mulher, vendo-se sozinha e com a maior carga de responsabilidade [...] quase sempre se refugia em uma relação forçada, de dependência mútua com a criança deficiente, o que leva com frequência a uma inconsciente e perigosa limitação ainda maior da criança, pois a mãe pensa que o seu papel de mulher e mãe só pode ser agora preenchido pela constante dependência do filho. Em alguns casos, esse processo evolui para uma profunda sensação de sacrifício — a abdicação até mesmo do casamento para uma total dedicação à criança

Observamos nas falas das entrevistadas a valorização das Apaes como referência no apoio às pessoas com deficiência. Com efeito, a dedicação exigida das famílias na criação dos seus filhos e o apoio encontrado nessas instituições especializadas acaba fortalecendo o vínculo, ao ponto de o modelo encontrado passar a ser uma referência em detrimento de direitos que deveriam ter uma dimensão bem mais ampla, como o direito à Saúde e a Educação.

Percebemos, por exemplo, na fala da entrevistada E6 que o simples fato de se pensar em recorrer ao serviço de Saúde público forma-se em sua mente um cenário nebuloso.

E6: Menino, na verdade nós temos que matar um leão por dia. Apesar dele ter atendimento na Apae, mas, assim, igual agora, não tem neurologista lá. Se eu precisar de um neurologista hoje eu vou ter uma barreira, vou ter um problema para correr atrás. Talvez até tenha que pedir ao Ministério Público para me ajudar, porque é assim que funciona... infelizmente (E6, 09/12/2019).

A mesma importância do atendimento médico das Apaes aparece na fala da entrevistada E9, quando a indagamos sobre o que deveria ser melhorado na Apae.

E9: Hoje lá não tem neuro, não tem psiquiatra, não tem clínico. Eu tenho levado a A9 em outro lugar, mas **tem mãe lá que não tem condições.**

Entrevistador: A senhora sabe o motivo?

E9: Falam que a prefeitura não está mandando verba. (E9, 12/12/2019).

Para a maioria das entrevistadas os atendimentos médicos e clínicos são essenciais. Conforme vimos nas PPPs e agora com o posicionamento das famílias, percebemos que não é possível pensar o AEE privado de maneira desconectada dos demais serviços ofertados, principalmente os da área da Saúde. Nesse sentido, parece que antes da pessoa exercer um papel social de aluno, primeiramente ela traz consigo a subjetivação de ser um paciente contínuo. Melhor dizendo, o percurso da vida se molda as condições clínicas e por consequência as relações sociais passam ser, de certo modo, balizada pelos diagnósticos e pelo olhar de quem se encontra no ambiente clínico desconectado do contexto social vivido.

Essa nossa percepção aparece de modo bem explícito na fala da entrevistada E10:

Entrevistador: O que a senhora vê que tem lá na Apae que poderia ter aqui na escola?

E9: Um professor para ela.

Entrevistador: Um professor só para ela?

E9: Uma turma né, tudo numa salinha só.

Entrevistador: Uma turma que ela tem lá, só com deficiente. Aqui na escola? A senhora acha que melhoraria?

E9: É, melhoraria (E9, 12/12/2019).

Entrevistador: E o que falta aqui na escola para ficar melhor?

E10: Um acompanhamento psiquiátrico, né, no colégio assim.

Entrevistador: Um acompanhamento médico, a senhora está falando?

E10: É sim.

Entrevistador: Aqui na escola?

E10: É! Mesmo assim, o médico de lá [da Apae], poderia fazer visita aqui, né.

Entrevistador: Vir na escola?

E10: É, acompanhar as pacientes dele. (E10, 12/12/2019).

Ao pedirmos que relatassem sobre as potencialidades dos alunos, as entrevistadas, em sua maioria, citaram questões sobre a personalidade deles, como: carinhoso, personalidade forte, carismático etc., acompanhado da baixa expectativa em relação à apropriação dos conhecimentos escolares sistematizados:

E3: O que é mais importante é ela saber ler e escrever. Entendeu? Hoje ela lê pequenas palavras, entendeu? Palavras fáceis, menos complicadas. Só que, palavras

difíceis, ela não consegue ler. Então, textos grandes ela não lê ainda. Aí, eu acho superimportante, porque o dia a dia dela, para vida dela, entendeu? Ela precisa para ela poder sair sozinha, para ela poder pegar um ônibus.

Entrevistador: para autonomia dela?

E3: Isso! Ela ter autonomia. Eu acho isso muito importante, ler e escrever. Eu não vejo nem assim: **a aprender geografia, ciência, física, química. Essas coisas eu sei que é mais difícil, mais complicado. Eu tenho essa consciência, entendeu? Eu acho que ela tem que estar bem, tem que ser alfabetizada!** (E3, 12/12/2019).

E4: Tem coisas que eu não consigo entender. Às vezes, eu fico questionando muito, tá! Questiono. Eu acho que é difícil, eu olhar para meu filho e ver assim, que ele é deficiente. Acho que minha ficha não caiu. Fica difícil para mim, aceitar. Eu não gosto muito não. É triste a realidade, assim. Então, eu não queria. **Eu queria que ele fosse normal. Aí tem coisa que eu vejo que ele é limitado, que ele tem vontade de fazer, mas ele é limitado. É muito triste** (E4, 18/12/2019).

E5: Não sei...é difícil para mim. Eu acho, assim né, ele é um menino muito inteligente. Ele não sabe ler direito, nem escrever, ele ainda não tá conseguindo (E5, 18/12/2019).

Entrevistador: Qual o maior potencial do A6? O que a Senhora mais admira nele?

E6: O meu filho é muito inteligente. Assim, que eu esperava que ele não fosse conseguir... [choro] Ele se supera, dia após dia. Desculpa! (E6, 09/12/2019).

Percebemos, portanto, que muitas das tensões vividas pelas entrevistadas derivam das novas demandas trazidas pela pessoa com deficiência para o contexto do lar. Nesse sentido, encontram nas instituições especializadas filantrópicas um primeiro apoio, principalmente, para acesso a atendimentos clínicos terapêuticos.

4.4.2 Escola Regular; motivo da preferência do AEE (direito de escolha); relação das famílias com as Apaes e a percepção sobre o financiamento das instituições pelas famílias.

Nesta seção apresentamos mais diretamente alguns aspectos relatados pelas entrevistadas que estão associados a escolha pelo AEE privado.

Escola regular: a respeito desse item todas as entrevistadas acham importante a inclusão escolar, todavia relatam a falta de apoio e de preparação docente como o principal obstáculo. Mas, geralmente percebem que os alunos são bem aceitos, participam de algumas atividades (apresentações, teatro, jogos etc.) e que conseguem fazer muitas amizades. E que, apesar do estranhamento inicial, acabam se acostumando com a escola.

Uma particularidade trazida por uma das entrevistadas foi a solicitação de intervenção da Apae na escola para que o aluno pudesse frequentar a sala de aula regularmente.

E2: [...] no início, eu já tive um probleminha sim, em relação a uma professora que teve dificuldade de aceitar ele na sala de aula, **ai eu corri traz aqui do pessoal da Apae, os profissionais da Apae, pedi uma reunião com o diretor, o diretor é muito acessível e sempre teve muita disponibilidade em resolver qualquer tipo de problema.** No início foi só isso que tive. Depois, não tenho nada contra. Muito pelo contrário, às vezes que eu procurei a coordenadora sobre alguma coisa querendo, incentivasse para alguma coisa, participasse dos jogos, ou participasse de alguma dança e tal porque eu sempre tive resposta positiva porque eu sempre quis que ele convivesse com outras pessoas. Tanto para ele quanto para os outros, porque o deficiente estar incluído, o resultado não é só para ele, o resultado bom não é só para ele. Vai ser bom também para quem está ao redor. Ela vai saber lidar com o diferente. O diferente entre aspas (E2, 10/12/2019).

Nesse sentido, percebemos que a Apae pode ser vista como um centro de apoio para as famílias que encontram dificuldades em acessar ou fazer cumprir seus direitos. Desse modo, situações como a narrada, em que a escola se omite diante de uma possível discriminação da aluna e a “solução” é trazida pela intervenção da Apae, certamente, faz com que as famílias se apeguem a esses espaços de uma maneira muito peculiar, conforme demonstrado, também pela E4.

E4: A Apae se destaca em praticamente tudo né, muito bom. O que seria dessas crianças sem a Apae? Eu acho que ela, destaca lá, em tudo.

Entrevistador: Tem alguma coisa nela que deixa a desejar?

E4: Olha, para mim, está me atendendo bem a mim e o meu filho. Então eu não tenho assim, do que reclamar. Eu acho assim, que existe sim, mas no momento, o que eu tenho pedido, eles têm me atendido. Eu não posso reclamar. Talvez eu que tô deixando a desejar por às vezes faltar muito, às vezes de não atender, de não poder estar lá toda vez quando eles me chamam. Talvez eu esteja deixando a desejar. Mas o que eu peço, que eu vou lá, eu consigo (E4, 18/12/2019).

Conforme pudemos observar as instituições especializadas acabam preenchendo um espaço que deveria ser da escola, principalmente, quanto ao olhar mais atento às demandas dos alunos e ao diálogo permanente com seus familiares. Dessa forma, as mães acabam recorrendo às Apaes como “intermediadoras” das demandas escolares dos estudantes, sendo que esse papel cabe a parte técnica pedagógica da escola.

AEE na Escola Pública: As entrevistadas disseram que receberam informações superficiais quanto ao propósito da educação inclusiva e do AEE propriamente dito. A maioria delas, em algum momento, já utilizou o AEE ofertado pela escola. Todavia, relataram diferentes situações vivenciadas que confluíram para que não vissem importância no AEE e mencionaram, por exemplo, a oferta do AEE no contraturno, bem como: incentivo de mudança para o período noturno; falta de flexibilidade de horário e dia, em razão da pequena carga

horária do professor AEE; a não apresentação do desenvolvimento do trabalho do AEE em relação à escolarização. Cabe ressaltar, que todas as entrevistadas expressaram a necessidade do acompanhamento de profissional do AEE no turno da escolarização.

A motivação da escolha do AEE privado: Esse foi o ponto de maior pluralidade de concepções nas respostas, a saber:

- ser sacrificante levar os alunos no contraturno da escola e também na Apae;
- não perceber o desenvolvimento dos alunos quando utilizaram o AEE na escola pública;
- falta de preparo dos professores da escola pública;
- indicação dos médicos, por ser um espaço especializado;
- o longo vínculo dos alunos, desde a tenra infância, com a Apae;
- amizade de longa data com os gestores e profissionais das instituições;
- em razão da disputa por vagas por atendimentos clínicos da Apae.

Em relação a esse último ponto, os excertos são bastante elucidativos:

E4: Foi para **onde o Posto de Saúde** me mandou. Foi para onde eles me indicaram. Que a Apae é muito conhecida, né, conhecida por aí tudo. E inclusive, a Apae, eu acho que tem nome. É um lugar muito bom. Muito importante para atendimento e que não pode fechar, jamais. Nunca! Onde que iriam aqueles alunos? **Tem aluno que você vê que eles são doentes mesmo, que não pode sair de lá.** E que o governo tem que dar atenção e ter mais carinho e abrir até mais outras instituições, que é pouco. Eles têm uma lista de espera enorme lá, de mães que precisa e não tem atendimento lá. Acho que o governo tem que dar mais atenção e abrir mais outras instituições, igual a Apae. Acho que é muito importante. Que é um lugar muito disputado, né. **Agradeço por meu filho está lá, de ter conseguido lá** (E4, 18/12/2019).

E6: Eu não conhecia Apae e acho que todo mundo deveria conhecer. Eu não conhecia. Então eu via como o quê? Meu filho não precisa. Meu filho está bem. Ele fez uma cirurgia e precisava de fisioterapia. Quando eu cheguei na Apae para pedir a fisioterapia, para que alguém me ceder a vaga para eu levá-lo, eles me falaram: “Não, mas ele está com idade para salinha ainda”. Me apresentaram a salinha, foi onde eu fui aprendendo que não é bem assim. Que existem pessoas de vários jeitos. Até então eu nunca tinha tido oportunidade de estar naquela situação. Eu digo que Deus me levou aquela situação para eu poder aprender. Então, assim, eu fui, conheci, passei a levá-lo e ele aprendeu a conviver ali. Eu não lembro exatamente quando foi que a lei mudou, lembro que eles falaram: “Agora vocês têm a obrigação de levar o filho para escola”. Aí, ele já estava basicamente na idade mesmo, e eu fui e matriculei ele na escola próxima de casa (E6, 09/12/2019).

E7: Esse ano deixou a desejar em relação a neuro. Porque não foram, não conseguiram ninguém para lá. Mas quando estava tendo neuro, tinha consulta com neuro. [...] o A7 teve uma época que ele estagnou. Ficou estagnado. Ele não estava desenvolvendo nada, estava regredindo. Essa época aí foi a época que eu precisei

mudar o remédio dele. Tive que procurar a Apae em relação a isso aí, mudar a medicação (E7, 11/12/2019).

Com efeito, percebemos que existe, para alguns, a impressão de que a deficiência determina o lugar e as possibilidades do sujeito, sendo de difícil compreensão que o comportamento desviante (deficiência) só se torna uma infração dada a leitura e as regras de certos grupos sobre o sistema sociocultural em razão de sua própria situação, posição, experiências, interesses etc., (VELHO, 2003).

Além das justificativas elencadas, algumas entrevistadas relataram que foram obrigadas a assinar um termo de desistência do AEE da escola pública para conseguir a matrícula no AEE privado. Essa situação que emergiu durante as entrevistas vai ao encontro dos relatos das famílias que participaram da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), na reunião do Fórum Permanente de Educação Inclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo, onde relataram que foram comunicadas que encontrariam dificuldades em receber o atendimento clínico de especialistas em estabelecimentos públicos caso não aderissem ao AEE ofertado pelas instituições especializadas (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Como as declarações são bastante exemplificativas e podem contemplar outros casos semelhantes, achamos oportuno destacar um período longo dos relatos:

E3: Ela está frequentando os dois [AEE concomitante], acho que já tem uns três anos assim. Por enquanto não teve impedimento. Ontem eu achei que iria ter. Eu fui fazer a matrícula e achei que eu fosse ser impedida. Porque eles pediram para matrícula o termo de adesão ou desistência do AEE da escola e eu levei para eles o termo de adesão do AEE da escola, entendeu? E foi feita a matrícula.

Entrevistador: Ninguém questionou então?

E3: Não, até agora não!

Eu falei que eu não ia abrir mão não. Eu acho que uma coisa complementa a outra. Porque o AEE de lá [da Apae], a sala tem oito alunos e um professor, entendeu. Então, como eu te falei, ela [a professora] **não tem como se dedicar e estar alfabetizando um ali, ensinando a ler e escrever**. E aqui não, aqui [na escola] é atendimento individualizado, entendeu? Então **a professora ela está ali para ensinar a ler e escrever**.

E3: Eu acho que essa inclusão assim é fundamental. Colabora muito. Muito, muito. Porque a A3 ela já teve um grupo lá na Apae que tinha assim, crianças que tinha mais dificuldades que estavam assim... **não estavam tão avançadas igual a ela e ela regrediu. Ela começou a imitar entendeu. Ela começou a, tipo assim, a ficar bem limitada dando uma de bebê. Fazendo aquelas coisas que ela já tinha...**

Entrevistador: Era um grupo na instituição só com pessoas com deficiência, é isso?

E3: Isso. Como as crianças eram mais atrasadas ela queria fazer tudo o que eles faziam

(E3, 12/12/2019).

E7: [...] optei assim, quando eu cheguei nesse ponto de optar foi **porque me botaram contra a parede**. “*Ou, você escolhe um ou outro. Com os dois não pode*”.

Entrevistador: Como assim? Explica que eu não entendi.

E7: Lá na Apae falaram comigo: “Você não pode fazer em dois lugares o contraturno. Você tem que escolher. Ou você fica aqui, ou... você tem todo direito de escolher: aqui na instituição ou na escola”. Eu preferi ficar lá, porque eu **tenho outras vantagens também para ele**. Aí eu preferi ficar na Apae (E7, 11/12/2019).

E9: Por causa da amizade. Estou há quase 15 anos lá.

Aqui é 1 hora, lá é das 9 às 11 horas. Mais horas para fazer. Aqui é um dia só, só com um horário.

Entrevistador: Uma hora só, no contraturno. Você já frequentou o AEE aqui?

E9: Já e a Apae não deixou ficar no contraturno.

Entrevistador: Então, a senhora optou por lá por conta da amizade e por causa da duração do atendimento?

E9: É. Mais tempo para aprender lá (E9, 12/12/2019).

Parece que a carência de serviços públicos, especialmente, na área da saúde, acaba criando a oportunidade ideal para que as instituições especializadas ocupem um lugar de importância singular para as famílias. Desse modo, intuímos que não há receio, por parte da filantropia, em “sondarem” as famílias para que permaneçam com a matrícula do AEE nas instituições, garantindo assim a manutenção dos repasses. Percebemos que diversas questões atravessam o “direito de escolha” do local da realização do AEE, e visivelmente esse mecanismo de estímulo à filantropia passa ao largo de ser uma mera política de diversificação de oportunidades educacionais.

Elias (2005, p. 84), disciplina que “[...] só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, com maior ou menor amplitude”. Nessa perspectiva, o constrangimento não tem sua origem na unidade individual singular isolada do seu contexto social, mas pela/na relação bipolar ou multipolar que, de certa forma, dita a coesão social, definindo quem é quem nas inter-relações. Nessa direção, as instituições especializadas filantrópicas privadas e as famílias estão em interdependência (exercem funções recíprocas) e mantêm certo *equilíbrio de poder*¹⁶³ por meio de coerções mútuas.

Os poucos recursos disponíveis na escola pública, o difícil acesso aos serviços de saúde, a baixa renda familiar, entre outros fatores contribuem para que a filantropia consiga aceitar o fomento público, justificado pelas escolhas dos familiares como melhor local para realização do AEE.

¹⁶³ Gebara e Lucena (2011) explicam que, em Elias, o poder é fruto das relações sociais. Sendo relacional, o poder tem a ver com o fato que existem grupos e indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que outros necessitam. Poder está relacionado com importância (amor, afeto, segurança, comida, conhecimento, etc), ou seja, é elemento de todas as relações humanas e não uma exclusividade de grande arenas de relações, entre Estados, por exemplo. Nesse sentido, *equilíbrio de poder*, não é sinônimo de igualdade de poder. Por exemplo, um recém-nascido pode ter grande poder sobre seus pais, levando-os a trocar de rotina ou mudar significativamente sua perspectiva de ser e estar no mundo. “Na proporção da função que desempenha uma pessoa em relação à outra ou um grupo em relação a outro é a base em que se constrói o “equilíbrio de poder” (GEBARA; LUCENA, 2011, p. 2).

Melhor dizendo, a demanda reprimida principalmente por serviços médicos públicos, acaba sendo um fator favorável para que as instituições sejam vistas, pelos familiares, como um local de amparo que, por conseguinte, dificulta a análise mais aguçada do cenário mais amplo.

Conforme explicitamos no capítulo anterior, cerca de 44% dos estudantes com deficiência intelectual, múltipla ou autismo, não tinham acesso ao AEE em 2019, no estado do Espírito Santo. Nesse sentido, consideramos que seja contraproducente, caso o objetivo seja o do acesso ao currículo comum, o comprometimento de grande parcela dos recursos públicos com AEE externo à escolarização, haja vista, que é dever estatal assegurar que os estudantes do público-alvo da Educação Especial tenham, nas escolas públicas, as adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados conforme suas especificidades (ESPÍRITO SANTO, CEE/ES, 2018). Portanto, mostra-se problemática a **obrigação da atuação estatal** quando não acompanhada da devida materialização do investimento prioritário dos recursos públicos na escola pública.

A relação das famílias com as Apaes: as entrevistadas avaliam que as Apaes propiciam maior participação das famílias quando propõem ações voltadas para trocas de experiências através de oficinas de teatro, coral, artesanato e evento festivos. Nesse ponto, ganha destaque o projeto que foi idealizado pelas mães da Apae Serra, denominado “Casa das mães”, que consiste em um espaço climatizado com alguns recursos como televisão, banheiro, geladeira etc., reservado aos responsáveis esperarem os atendimentos dos alunos. Ou seja, algo que contribui para que as famílias valorizem o serviço ofertado e sintam corresponsáveis para sua manutenção.

E6: A Casa das Mães é uma sala, que eles deram né, uma sala e uma varanda. Na Casa das Mães tinha, que agora está fechada, que fechou para ter um curso para os meninos. Não sei quando vai voltar. Mas é muito provável que volte do mesmo jeito.

Entrevistador: É dentro da Apae essa casa das mães?

E6: Sim! Tem um sofá para as mães ficarem sentadas lá. Tinha televisão de última geração, uma *Smart!* Na última vez que eu vi, tinha ar condicionado e cozinha.

Entrevistador: Era para que essa casa? Para esperar os filhos?

E6: Para as mães esperarem. Muitas ficam ociosas, sem fazer nada.

Entrevistador: Seria interessante ter a casa das Mães dentro de uma escola?

E6: Para estar presente, até um corredor desse aqui já serviria. Porque tem umas que vem, tem uma colega que vem e fica lá na porta sentada até a noite. Ela vem à tarde e fica até a noite (E6, 09/12/2019).

Observa-se que no jogo da inclusão escolar as relações recíprocas das instituições especializadas com os familiares sedimentam vínculos que se assemelham a verdadeiros grilhões de ferro. Não é demais inferir que os familiares ao serem convidados a exercerem a escolha do local de realização do AEE considerem, além das “facilidades” que podem vir a ter, a questão do pertencimento ao grupo. Nessa perspectiva, em última instância, compreendemos

que os familiares não estejam escolhendo entre diferentes propostas de atendimento educacional especializado.

A percepção sobre o financiamento das instituições pelas famílias: para nossa grata surpresa também apareceu nas falas das entrevistadas alguns pontos que nos ajudam a entender a trama do financiamento das instituições especializadas. A E2 lembrou do evento beneficente do 14º Baile da Apae Vitória que ocorreu em outubro de 2019 e contou com o apoio da cantora Wanessa Camargo (madrinha do baile). Segundo essa entrevistada as festas deveriam ser menores e não um evento de grande porte, considerando, no seu entendimento, que os recursos levantados deveriam ser aplicados nos atendimentos aos alunos.

E2: Eu acho que as festas para as famílias deveriam ser menores. Porque eles fazem evento. Por exemplo, teve um evento com uma cantora – não sei se você ficou sabendo, esqueci até o nome dela... Filha do Zezé de Camargo e Luciano...

Entrevistador: Wanessa Camargo...

E2: Isso. Tipo assim, um luxo. Às vezes tem jantar dançante, baile lá dentro na quadra da Apae, um luxo, profissional para servir. Eu sou muito, eu sou muito clara com que eu falo. Entendeu? **Isso que eu tô falando pra você eu já falei com eles lá.** Então eu acho que, para família, quando tem, as coisas são muito regradas, entendeu? Sendo que o objetivo é a família. O objetivo é o atendimento. O que eles pedem financeiramente é para atendimento, entendeu? (E2, 10/12/2019).

Também a E3 lembrou que os recursos públicos estão em disputa e que compreende que a Apae Vitória tem peculiar capacidade de envolver os familiares, pois também conta com o apoio de empresas, principalmente, para levantamento de recursos em eventos beneficentes. O que, de certo modo, explica a importância dos grandes eventos, os quais causaram certa estranheza na entrevistada E2.

E3: Eu acho que a Apae Vitória, eu vejo ela assim, como a melhor Apae que tem aqui no estado. Entendeu? Pelo que eu ouço falar, pelo que eu acompanho. É a melhor Apae que tem no estado do Espírito Santo, é ali. **Ótimos profissionais, os médicos, a parte também de terapia, entendeu?** Muito boa. Os professores, o acompanhamento, as orientações aos pais, entendeu? Que ela é bem assim... Ela se envolve bastante na vida do aluno, entendeu? Ela acompanha tudo. Acho muito interessante!

Entrevistador: O que poderia ser melhor?

E3: O atendimento mesmo, o AEE poderia ser melhor. Às vezes, por exemplo, é uma, como eu te falei, que não tem comparação. Não pode um AEE substituir o outro. Eles pedem para você abrir mão de um ou de outro **porque a verba se ela vai para Apae ela não vem para [nome da escola] ou vice-versa.**

[...] eu acho que lá..., não sei, que aqui [na escola] tem ajuda do governo. Então, eu acho um pouco mais limitado, a questão de equipamento, de material didático, de material de jogos, essas coisas todas para poder trabalhar com criança e a **Apae não falta nada.** A Apae tem de tudo. Mas, porque, **muitas empresas... As empresas vão...**

Entrevistador: Seria ótimo se tivesse mais recursos, pessoas mais qualificadas, seria isso?

E3: Mais recursos, isso! Lá tem muita coisa, mas **são muitas empresas que contribuem com a Apae e também eu acho que os pais têm um envolvimento muito grande que talvez, não seja o papel da escola.** Porque lá, por exemplo, uma festa de Natal, um evento das crianças, falo do AEE, é uma festa de Natal que todo mundo se envolve. Que todo mundo... Eles visitam empresa, são muitos recursos entendeu. (E3, 12/12/2019).

Percebemos que o financiamento parece ser um assunto que atravessa a relação com os familiares, seja para captação de recursos através de eventos beneficentes, comemorativos ou na mobilização para captar recursos públicos. Quanto a esse aspecto, também parece ser importante para as instituições especializadas filantrópicas o apoio financeiro dado pelas empresas, conforme pontuado pela E3.

Diante do exposto, fica a pergunta: será que a contribuição das famílias, as emendas parlamentares, o apoio das empresas, as “parcerias” com outras áreas (saúde, assistência, previdência etc.) e isenções fiscais¹⁶⁴ não seriam suficientes para as instituições especializadas filantrópicas, principalmente as de grandes portes, se manterem? O estado precisa mesmo direcionar recursos públicos vinculados à educação para essas instituições?

Os dados das entrevistas mostraram que o direito de escolha do AEE, por parte dos familiares, é atravessado por questões de diversas ordens. Todavia, compreendemos que essas questões poderiam ser amenizadas se houvesse melhor transparência sobre o modelo de contratação; se o monitoramento e avaliação fossem submetidos ao escrutínio público; se existissem mecanismos que mostrassem que os recursos públicos estão sendo direcionados, preferencialmente, para a escola pública. Diante desse contexto, os dados nos permitiram avaliar que a terceirização do AEE se encontra numa zona cinzenta de questionável legalidade, por tocar em questões que ultrapassam a esfera educacional.

¹⁶⁴ Por exemplo, o Decreto Estadual 4.590-R, de 11 de março de 2020, concedeu, isenção do ICMS, até 30-12-2020, para operações internas com mercadorias ou bens, em doações destinadas a entidades filantrópicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elias (2001) usando sua linguagem peculiar metafórica, explica que a visão do mar, seja do ponto de vista ampliado do aviador, que consegue ver as grandes correntes, as ilhas e os bancos de areia, ou da visão do nadador, que sente a temperatura da água e os movimentos das ondas, são visões que “[...] mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. Somente em conjunto elas proporcionam um panorama mais equilibrado” (ELIAS, 2001, p. 47). Por essa perspectiva trilhamos o percurso dessa tese.

Nossas pretensões derivaram da necessidade de evidenciarmos as redes de interdependência pelas marcas deixadas no orçamento público para melhor compreendermos o jogo social que anuncia a inclusão escolar. Nessa direção, a pesquisa vai ao encontro daqueles que se inquietam, assim como nós, por ainda não ter ocorrido um amplo debate público sobre a formulação, monitoramento e avaliação da privatização do AEE no estado do Espírito Santo, apesar de já ter decorrido seu primeiro período de vigência legal de 60 meses (2014 a 2019) e envolver praticamente todos os Municípios.

Inspirados pela construção teórica eliasiana nosso objetivo de tese foi 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.

O caminho metodológico percorrido se iniciou pela análise das despesas orçamentárias estaduais com a Educação Especial por meio dos indicadores da direção, montante e abrangência dos gastos (FAGNANI, 1998; BOSCHETTI, 2009; SALVADOR; TEIXEIRA, 2014). Após descortinarmos a dimensão do gasto com a terceirização do AEE, fomos aproximando nossas lentes de análise de forma a descrever como ocorreu a distribuição dos gastos nas microrregiões. Por fim checamos a materialização do AEE em duas instituições especializadas filantrópicas de grande porte e ouvimos as considerações das mães dos estudantes que possuíam matrículas no ensino comum ofertado pela rede estadual de ensino e no AEE privado nessas instituições especializadas.

Nosso primeiro objetivo foi elaborar apontamentos sobre as implicações da terceirização do AEE, no orçamento da Educação Especial, no ciclo orçamentário 2016-2019, cotejando os dados das despesas da execução orçamentária da Educação Especial com os indicadores de matrículas, referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede estadual do Espírito Santo.

Em relação a esse primeiro objetivo nossos dados nos permitiram elencar os seguintes apontamentos referentes a terceirização do AEE, a saber:

- não se destina a melhoria das condições do direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola pública. A terceirização do AEE pode ser mais bem compreendida se encarada como um criativo mecanismo de estímulo que permite o direcionamento dos recursos públicos conforme o interesse dos alunos/pais/responsáveis pelo AEE ofertado pelas instituições especializadas, aumentando o acirramento da disputa pelos recursos financeiros referentes a segunda matrícula do Fundeb;
- trata-se de uma “reserva de mercado” que condiciona o plano orçamentário estadual a “separar” considerável montante de recursos públicos para a iniciativa privada filantrópica, independentemente das condições e estrutura da rede estadual de ensino. Arelado a isso, o público elegível ao AEE privado (alunos com deficiência intelectual, múltipla ou autismo) correspondeu a 84% da totalidade das matrículas da modalidade. O que garante certo conforto para apostarem no direito de escolha familiar;
- no período de 2016 a 2019, o estado do Espírito Santo não executou o orçamento destinado a formação continuada para os professores de AEE das escolas estaduais, ofertando apenas alguns cursos através do CAS e CAP, sobre deficiência auditiva e visual, respectivamente. Essa evidência mostra que, de certa forma, existe um tipo de subordinação do Estado à filantropia, a julgar pela não preocupação em investir em sua própria rede. O não investimento na qualificação profissional em serviço, que é direito dos professores, demonstra que a escolha política em destinar consideráveis recursos públicos para a filantropia se revela como algo no mínimo insensato, bastando considerar que o desafio da entrega de um ensino de qualidade a todos (as), independentemente das condições estruturais e das diversidades de estudantes, recai cotidianamente sobre os ombros dos professores. Essa “lacuna” criada pelo estado, permite que a filantropia avance e se organize. Tendo o seguinte exemplo: a Feapaes organizou um grande seminário formativo em 2019 reunindo todas as Apaes do estado do Espírito Santo, inclusive fundando um instituto próprio, o *instituto Uniapae*, com o propósito de ofertar cursos e propor políticas públicas para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, enquanto os profissionais da rede estadual, em 04 anos, não tiveram nenhum investimento destinado a qualificar o trabalho pedagógico, principalmente em relação aos alunos com autismo, deficiência múltipla e intelectual, que já se fazem presente em bom número nas escolas públicas estaduais.

- favorece as instituições filantrópicas de grande porte localizadas em grandes centros urbanos que acabam ficando com a maior parte dos recursos destinados a essa finalidade. No período analisado, 05 das 62 instituições contratadas captaram 37% dos recursos. Portanto, a análise por microrregiões nos mostrou que as realidades são distintas e que, de certo modo, são desconsideradas. A terceirização do AEE estimula a disputa orçamentária entre as próprias instituições especializadas contratadas, visto que a fonte de receita é única.
- é abrangente, mas 18 dos 78 municípios (17 do interior e 01 da microrregião Metropolitana) não tiveram instituições especializadas filantrópicas ofertando AEE durante o período que analisamos. O maior número de instituições especializadas filantrópicas encontra-se na microrregião Metropolitana, que contou com 09 instituições, o que favoreceu a concentração de 39% dos recursos no período de 2016 a 2019 (R\$ 31 milhões). Já a microrregião Nordeste com 08 instituições foi responsável por apenas 5% do total dos gastos com AEE privado (R\$ 4 milhões). Ou seja, a lógica do AEE privado é a mercadológica: quanto maior a quantidade de matrículas, maior será a captação dos recursos, independentemente das particularidades das microrregiões ou qualquer estudo que preveja necessidades distintas para ampliação da cobertura do AEE na esfera pública;
- considerando apenas o público elegível para o AEE privado, a terceirização foi responsável por uma cobertura de mais de 33% da oferta de AEE, o que demonstra a grande participação da filantropia na política da Educação Especial em todo estado;
- o número de instituições especializadas filantrópicas interessadas em ofertar AEE para o estado parece que chegou no limite. Em 2019 esse número foi de 57, com tendência para diminuir nas microrregiões menos populosas. No geral, a despesa com a terceirização reduziu, passando de 35% da despesa com a modalidade em 2016 (R\$ 22 milhões), para 25,4% em 2019 (R\$ 19 milhões). Todavia, as maiores instituições conseguem “fidelizar seus usuários” e até mesmo ampliar o número de estudantes atendidos. Nesse sentido, não será nenhuma surpresa nos depararmos em um futuro próximo com instituições especializadas de grande porte expandindo sua oferta de AEE por meio de “filiais” para maior captação de recursos públicos da área da Educação.
- apesar da dificuldade em filtrar as matrículas do público elegível para AEE privado por esferas administrativas (estadual e municipal) e por microrregião, conseguimos detalhar

os dados e mostrar que os alunos elegíveis ao AEE privado majoritariamente estão nas séries iniciais do ensino fundamental e que o número cai drasticamente ao avançar as etapas de ensino, sendo um cenário comum em todo o estado do Espírito Santo. Os dados indicaram que os alunos com deficiência intelectual, autismo ou múltipla ingressam em sua grande maioria já no ensino fundamental, evidenciando a necessidade de ser pensar ações conjuntas (estado e Municípios) para que as crianças pequenas, de 0 a 6 anos, possam ter maior atenção da área da Educação. Verificamos ainda, que independentemente da contratação das instituições especializadas ainda há um grande número de estudantes sem matrícula de AEE.

Os apontamentos que elencamos também nos ajudaram a compreender a difícil mensuração da meta 4 do PNE. Primeiro, porque a meta também considera os estudantes que estão fora da escola e o censo geral do IBGE de 2010 tem critérios diferentes para classificação. Além disso, é facultado aos estudantes a matrícula do AEE e não há registro quando ocorre a não adesão do AEE apesar da oferta, prejudicando assim a mensuração do alcance da cobertura do AEE, o que pode enviesar a análise quanto ao acesso efetivo à Educação.

Olhando em perspectiva para os apontamentos, conseguimos melhor perceber os entraves que dificultam a Educação Pública a se “emancipar” e romper de vez com a perspectiva médico-clínica defendida pelas instituições especializadas filantrópicas. Assim, resta evidente que estamos diante de um paradoxo: mesmo não encontrando na literatura nenhum dado consistente que demonstre avanços significativos para a escolarização dos alunos com deficiência em modelos que se afastam do cotidiano do ensino regular, o poder público insiste em investir nessa alternativa. Não por um acaso, se colocou a racionalidade técnica pedagógica de lado para alçar a escolha familiar como uma espécie de “diretriz orçamentária”. Com efeito, compreendemos que a exposição de alguns fios dessa interdependência nos permita alcançar o distanciamento necessário para pensarmos alternativas de alteração dessa figuração.

No **segundo objetivo**, nos propusemos tecer compreensões sobre a (s) perspectiva (s) de Estado, de educação e de deficiência que subsidiam as normatizações legais, relativas à oferta do AEE na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

As normatizações do AEE, como desdobramento direto de nossa Constituição cidadã de 1988, apontam a valorização da diferença e da diversidade como princípios basilares da civilidade. Todavia, por meio das lentes eliasianas, percebemos que na materialização do AEE privado ainda está fortemente presente a concepção do indivíduo isolado de suas relações. Melhor

dizendo, a deficiência aparece antes do sujeito e acaba sendo imperativa para se pensar estratégias de inclusão escolar. Assim, o saber altamente especializado, que demanda o domínio de várias áreas do conhecimento, passa ser condição primeira para que se estabeleça a relação do “anormal” com o “normal”. Um eu desprovido de nós. Nesse sentido, o paciente sobressai ao estudante, emergindo a figura do “paciente aluno” onde a preocupação primeira passa a ser a deficiência em si mesma e não o indivíduo e suas associações a respeito das quais ele aprende a dizer “*nós*” (ELIAS, 1994).

Percebemos nas propostas pedagógicas, uma natural autovalorização do trabalho realizado no AEE privado. Apesar de anunciarem uma “parceria” e trabalho conjunto com as escolas públicas, percebemos que as propostas pedagógicas se alicerçam na crítica ao trabalho realizado nas escolas comuns, ora de maneira mais suave, ora mais contundente. Nesse sentido, tudo leva a crer que o trabalho realizado carrega a sociodinâmica da estigmatização, não apenas nos seus dizeres, mas também em suas práticas. Dessa forma, gradual e reiteradamente fixa-se o “rótulo”, para si e para os outros, de que a garantia da educação das pessoas com deficiência, demandará um ambiente controlado/clínico, ou seja, o oposto da proposta do ambiente compartilhado, diverso e plural que alicerça a escola pública.

Também captamos esses indícios nos relatórios pedagógicos, pela ausência/pouca atenção dada às atividades executadas em parceria com o ensino comum. Em outros termos: as visitas às escolas regulares, o planejamento coletivo com os professores das escolas comuns e o foco no conhecimento sistematizado, que é trabalhado na escola regular, se esmaece em um fazer que se preocupa em estabelecer a intensidade de apoio (cuidado) que os alunos poderão requerer. Nota-se, que há um silêncio ensurdecido quanto a materialização dos “apoios” fora dos muros das instituições especializadas.

A perspectiva de Estado que atravessa a terceirização do AEE, se aproxima do que Di Pietro (2015) denomina de Estado Subsidiário. Nessa ordem, o Estado abre mão de seu dever de proteção do interesse público e passa a fomentar a iniciativa privada para que partam em busca de seus próprios benefícios. Quanto ao nosso objeto de pesquisa, o objetivo explícito é o da busca pela sustentabilidade financeira da filantropia a qual cumpre um papel social relevante para o estado, mas não necessariamente na área educacional.

Para Di Pietro (2015), a característica marcante do Estado subsidiário é que “[...] o Estado deve buscar formas mais flexíveis de atuação, somente possíveis pela aplicação predominantemente

do direito privado, derogado parcialmente pelo direito público apenas no que seja essencial para assegurar o cumprimento dos fins estatais” (DI PIETRO, 2015, p. 22).

Nesse sentido, as instituições especializadas ao aderirem aos contratos administrativos de prestação de serviços/substituição de mão de obra passaram a ter mais liberdade em executar as despesas, sendo sua obrigação única a entrega do serviço nos moldes acordados. Notamos a derrogação do direito privado nas propostas pedagógicas quando percebemos o cuidado que tomam em esclarecer que os serviços clínicos não são pagos com os recursos advindos da Educação. Di Pietro (2015, p. 22), didaticamente explica que

[...], não se confunde o Estado Subsidiário com o Estado mínimo; neste, o Estado só exercia as atividades essenciais, deixando tudo mais para a iniciativa privada, dentro da ideia de liberdade individual que era inerente ao período do Estado Liberal; naquele, o Estado exerce as atividades essenciais, típicas do Poder Público, e também as atividades sociais e econômicas que o particular não consiga desempenhar a contento no regime de livre iniciativa e livre competição; além disso, **com relação a estas últimas, o Estado deve incentivar a iniciativa privada, auxiliando-a pela atividade de fomento**, já referida (grifo nosso).

Nessa direção entendemos que há uma deslocação do centro de poder a partir do momento que o Estado flerta com a iniciativa privada filantrópica deixando, de certo modo, de ser provedor direto do AEE. Percebe-se que o estado do Espírito Santo abre mão de prover ações diretas para inclusão escolar, ao incentivar a filantropia ao mesmo tempo que não se dedica em melhorar a oferta pública, principalmente, em relação aos alunos considerados com grandes comprometimentos (“especialidade” da iniciativa privada filantrópica).

O **terceiro e quarto objetivos se complementaram**, pois, ao correlacionarmos peculiaridades e singularidades nos argumentos dos familiares, em relação a escolha do local da realização do AEE, tivemos subsídios para problematizar o argumento de direito de “escolha” no contexto da Política de Financiamento do AEE privado, conforme instituída pela Administração Pública do estado do Espírito Santo.

A abordagem teórica eliasiana que tomamos como lentes para nossa análise nos permitiu perceber que o *status* de estabelecidas que as instituições privadas filantrópicas privadas ostentam no tocante à educação especializada é reforçado pela sua capacidade de mobilização ou pela conveniência estatal. O vínculo social duradouro com os familiares e a falta de serviços públicos mais profícuos para as pessoas com deficiência coloca o setor filantrópico em posição confortável em disputar os recursos públicos oriundos da matrícula de AEE (2ª matrícula do Fundeb). Ou seja, a defesa do exercício de direito de escolha como argumento basilar do AEE

privado, se expressa como um estratagema perverso que encontra, na ausência ou carência de serviços públicos, a oportunidade de colocar para as famílias e para o Estado a necessidade de captação permanente de vultuosos recursos públicos, principalmente da Educação. Nesse sentido, interfere e fragiliza frontalmente a política pública de inclusão escolar que tem que se reinventar com os poucos recursos e, ao mesmo tempo se preocupar com brechas aparentemente legais que permitem o escoamento dos recursos públicos para a iniciativa privada.

Mais detidamente, percebemos que a terceirização do AEE pode ser reflexo da falta de regulamentação do regime de cooperação dos entes federados, no tocante a competência comum sobre a Educação, conforme anuncia o parágrafo único do artigo 23 da CRFB de 1988¹⁶⁵. Por consequência, a ausência de consenso sobre o sistema nacional de educação tem criado um cenário cada vez mais complexo, instável, movediço e nebuloso (ARAÚJO, 2013). Nesse sentido, compreendemos que a privatização do AEE no estado do Espírito Santo surge como uma engenhosa manobra de estímulo às instituições especializadas, com aparentes nuances de cooperação. Dessa forma, sem ocorrer transferência financeiras entre o estado e os Municípios, cria-se uma “manobra” que leva em consideração a filtragem das matrículas do Fundeb, no qual os Municípios “abrem mão” da segunda matrícula, a do AEE, ao se comprometerem em não realizar *convênio* (qualquer forma de parceria) concomitante com as instituições especializadas credenciadas com o estado.

Sustentando todo esse mecanismo, impera o argumento de “direito de escolha” do local do AEE. Argumento que interpretamos ter as mesmas bases defendidas pelo *homeschooling*, que cita como justificativa o artigo 26.3¹⁶⁶ da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUH). Cabe ressaltar que essa norma internacional tem *status* supralegal no Brasil, ou seja, não tem força de norma constitucional, por não ter passado pelo crivo do congresso nacional na forma do art. 5º, § 3º, da CF/88. Nesse sentido, o uso desse argumento leva o debate para uma zona cinzenta de duvidosa legalidade, pois, contrasta com sistema educacional inclusivo previsto no nosso bloco de constitucionalidade¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Art. 23. **É competência comum** da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, **à educação**, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; [...] Parágrafo único. **Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

¹⁶⁶ “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1941).

¹⁶⁷ Constituição Federal e os tratados internacionais sobre direitos humanos – aprovados com quórum exigido de emenda constitucional: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Nessa direção a disputa pela matrícula do AEE é acirrada e o debate da inclusão escolar torna-se cada vez mais complexo. As mães, geralmente pertencentes a um contexto familiar carente de recursos, ganham o “protagonismo”, sendo levadas a considerarem, por um lado, todos os benefícios que conseguem ou conseguirão optando pelo AEE privado (atendimentos clínicos, cursos, teatro, dentistas etc.); enquanto, por outro lado, se deparam, muitas das vezes, diante de uma situação precária das escolas públicas. Parece-nos, perante a esse cenário, que os gestores públicos se fazem de desentendidos, indicando assim, uma espécie de orquestração política em que o Estado delega à filantropia suas atribuições para se esquivar das responsabilizações quanto ao processo de inclusão escolar.

Percebemos que algumas mães começam a compreender o jogo orçamentário e passam a analisar a figuração por dentro, passando a ter um olhar mais crítico sobre, por exemplo, “as altas” dos atendimentos clínicos depois de certa idade, a forma do agrupamento dos alunos; as festas luxuosas e o apoio das empresas. Nesse sentido, percebemos que a mudança gerada na relação com os familiares, fixando a premissa do AEE privado no direito de escolha do local do AEE, pode também estar induzindo a contestação do poder de coerção das instituições especializadas filantrópicas. Ou seja, o trabalho realizado na escola comum pode levar os familiares a enxergarem outro tipo de relação com as instituições especializadas, diferente daquelas pautadas pela caridade e acolhimento.

No que tange **ao objetivo central**, a nossa compreensão foi que orçamento público pode ser uma fonte empírica peculiar e potente para a análise da garantia dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência. A correlação é direta e simples: *sem dinheiro não há direitos garantidos*. Nesse sentido, certamente, o almejado sistema educacional inclusivo não se materializará sem que os recursos públicos estejam investidos na escola pública. Consequentemente, precisamos estabelecer balizas para frear os mecanismos, de aparente legalidade, que minam recursos públicos que deveriam ser investidos integralmente na Educação pública (REDE FINEESP, 2020). Nesse sentido, sugerimos alguns caminhos que podem ajudar nessa empreitada:

a) pactuar com os Municípios a padronização/harmonização do registro de despesas com Educação Especial de forma a alinhar os objetivos dos programas orçamentários, evitando o

Facultativo promulgado por meio do Decreto n.º 6.949/2009; Tratado de Marraqueche promulgado por meio do Decreto n.º 9.522/2018; Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância.

uso de nomes fantasias, de forma a padronizar os programas e ações orçamentárias (âmbito estadual e municipal);

Exemplo:

Função: 12 - Educação

Subfunção: 367 - Educação Especial

Programa: 0858 - Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública.

Ações:

- *ação (xxxx) - remuneração dos profissionais cuidadores da Educação Especial.*
- *ação (xxxx) - remuneração dos profissionais do magistério – Educação Especial.*
- *ação (xxxx) - transferência aos Conselhos de Escola para ampliação e melhoria do Atendimento Educacional Especializado – Rede Pública.*
- *ação (xxxx) - formação sobre Educação Especial transversalizada ao currículo para os profissionais da Educação;*
- *ação (xxxx) - fomento ao setor privado filantrópico (cessão de profissionais, todo e qualquer tipo de apoio financeiro).*

Dessa forma, evitar-se-ia a agregação de dados das despesas e evidenciaria o esforço estatal, não só para universalização do AEE na rede pública, mas com a modalidade como um todo. Com as despesas com a iniciativa privada filantrópica separada e com o registro de repasse direto para escola, para o atendimento dos alunos da Educação Especial (independentemente da etapa de ensino que se encontrem), resolveríamos a dificuldade do acesso aos dados da Educação Especial.

b) lançar nos portais de transparência, de fácil acesso, com atualização mensal o quantitativo de alunos matriculados no AEE privado, acompanhado do número de registro (RA) e suas respectivas escolas de origem;

c) lista atualizada das escolas públicas que possuem salas de recursos nos sites oficiais com a descrição sucinta do ambiente (metragem, localização, tecnologias assistiva disponíveis, sistema de ventilação etc.);

d) exigir modelo mínimo de detalhamento das despesas executadas pelas instituições filantrópicas (pessoal, consumo e capital) e divulgar em formato aberto em sítio próprio ou no próprio portal da transparência do ente estatal

e) divulgar em formato aberto as receitas brutas, de modo a distinguir suas origens sejam elas privada ou pública.

f) detalhar os valores públicos recebidos desagregando por esfera governamental (federal, estadual ou municipal), órgão responsável (educação, saúde, assistência social ou outros),

número processual/da parceria, a base legal do vínculo (MROSC ou a 8.666/93), além das transferências indiretas (isenções fiscais).

g) disponibilizar o arquivo digital do plano de trabalho; todos seus os aditivos e o nome do gestor público responsável.

Decerto, essas medidas facilitariam o acompanhamento, monitoramento e avaliação da Política da Educação Especial na busca pelo almejado sistema educacional inclusivo, protegendo de “inovações” quanto ao registro, pois só dificultam a transparência pública.

Ao nosso ver, a realização desse trabalho serviu para mostrar, entre outras coisas, a necessidade de nos atentarmos para a materialização das relações intergovernamentais e aos variados ajustes do poder público com as OSCs nos diferentes estados e Municípios da federação. Não apenas no tocante à Educação Especial, mas na implicação decorrente das políticas públicas conexas, de forma a distinguir e rastrear empiricamente as estratégias, consentidas ou não, que contribuem para o avanço da influência do setor privado na esfera pública.

Nossa pesquisa apontou que a contratação de mão de obra pelo regime de execução indireta, sob forma de empreitada por preço único, conforme artigo 10, inciso II, alínea “b” da Lei 8.666/93, pode ter sido uma forma que a filantropia encontrou, em consenso com o poder público, para contornar o controle social e a transparência pública - pilares do MROSC - Lei 13.019/2014.

Antes de finalizar nossas considerações, informamos que com o término do prazo do primeiro credenciamento de 60 meses, estabelecidos pela Lei 8.666/93, foi lançado o novo Edital de n.º 1/2020 de 14 de fevereiro de 2020. Não nos detivemos em analisá-lo mais profundamente, mas notamos que as principais diferenças foram os acréscimos das seguintes obrigações para as instituições contratadas: visitar *in loco* as escolas 02 vezes ao ano (março e em novembro); manter contato durante todo ano através de *e-mail* e telefone; enviar relatórios trimestrais para as escolas com os avanços obtidos tomando como base o plano de atendimento educacional especializado (ESPÍRITO SANTO, 2020). Além disso, foi pactuado um novo aumento para o custo *per capita* mensal e fixou-se um novo parâmetro para a “reserva orçamentária”, a saber:

11 - DO PREÇO

11.1 - O valor unitário referencial a ser pago mensalmente será o equivalente à média do custo aluno ano do Fundeb na modalidade de AEE (ou outra fonte substitutiva). Em cada ano de vigência do credenciamento o valor será definido com base na média dos dois últimos anos, dividido por 11 mensalidades e será publicado através de portaria em janeiro de cada exercício.

11.1.1 - A Secretaria de Estado da Educação pagará o valor de R\$ 396,85 (trezentos e noventa e seis reais e oitenta e cinco centavos) por aluno/mês para o ano de 2020.

11.3 - A Contratante não efetuará distribuição equânime da demanda entre os credenciados, competindo ao próprio usuário ou ao seu representante legal, optar pelo estabelecimento que lhe aprovar.

11.4 - Cada credenciado poderá receber um pagamento mensal em montante diferenciado, variável em função da procura pelos seus serviços, não havendo variação, entretanto, no que tange ao preço unitário estabelecido no item 11.1, aplicável a todos os estabelecimentos.

11.5 – É expressamente vedado o pagamento de qualquer sobretaxa em relação à tabela adotada (ESPÍRITO SANTO; SEDU, 2020, p. 4, grifo original).

Manteve-se assim, a “despreocupação” com a distribuição regionalizada da despesa, o que, de certo modo, contrasta com o dever estatal em reduzir as desigualdades regionais educacionais. Além disso, o engessamento do gasto com a terceirização do AEE pode ser uma âncora para salto qualitativo necessário para que as escolas públicas tenham condições plenas de ofertar uma educação de qualidade e de acesso a todos (as).

Ademais, de modo superveniente a nossa pesquisa, foi lançado o decreto presidencial de n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Por permitir a coexistência classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas, esse decreto foi alvo de inúmeras notas de repúdio dos mais variados setores. Além disso, vários projetos de Decreto Legislativo foram propostos para suspender sua vigência sobre a alegação de flagrante inconstitucionalidade e retrocesso social. Interessante observar que, conforme a reportagem veiculada no dia 13/10/2020, a Feapaes/ES, surpreendentemente, se posicionou contrária a nova política.

O presidente da Federação das Apaes do Espírito Santo, [...] afirma que **as Apaes e demais entidades do Espírito Santo não são escolas especiais** e desenvolvem, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) uma ação de apoio à inclusão que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço complementar ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, no contraturno da escolarização regular. **"Esse é o caminho que o Espírito Santo adotou e seguiremos nele, não havendo qualquer espaço para outros modelos perigosos e já superados trazidos pelo Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE)"** (RIBEIRO, 2020, n.p., grifo nosso).

Com base no resultado de nossa pesquisa, temos a compreensão de que a “parceria” alinhavada pelo criativo mecanismo de financiamento da terceirização AEE, sustentado pela pecha de

“escolha” dos familiares do melhor local da realização do AEE, vem favorecendo a organização da filantropia no estado do Espírito Santo. Dessa forma, as instituições especializadas ficam, de certo modo, livres para atuar paralelamente à Educação escolarizada, pois o Estado assegura seu financiamento. Assim, o Governo do estado ao propiciar uma forma de sustentabilidade financeira para a filantropia oficializou a disputa pelos recursos públicos educacionais, assumindo o risco de subordinar o interesse público aos interesses privados filantrópicos assistenciais, o que indevidamente contribui para a precarização da oferta educacional destinada as crianças e adolescentes com deficiência nas escolas públicas.

Destacamos a seguir algumas questões a serem aprofundadas e que podem trazer novos elementos para avançarmos no debate quanto ao financiamento da Educação Especial e na melhor compreensão da relação estatal com a filantropia.

- estudar mais detidamente as instituições especializadas filantrópicas que deixaram de ofertar AEE para o estado do Espírito Santo;
- levantar as estratégias da Educação Especial nos Municípios que não tiveram instituições especializadas filantrópicas ofertando AEE privado para o estado;
- comparar mais detidamente as microrregiões. A análise comparada das especificidades das instituições especializadas menores, localizadas no interior do estado, talvez, revele outras nuances da articulação do estado do Espírito Santo com a filantropia;
- verificar se realmente a terceirização do AEE, pago pelo estado, fomenta o interesse dos Municípios em investirem na melhoria de suas redes;
- propor mecanismos de monitoramento da política da Educação Especial estabelecendo audiências públicas/fóruns para que os gestores (secretários ou gerentes) exponham os dados para os interessados, de forma a explicitar o investimento direto na escola pública;
- estudar uma maneira de coletar a informação quando os responsáveis optarem em não aderirem ao AEE, no sentido de sabermos os motivos e a exatidão da cobertura do AEE;
- analisar os diferentes contextos familiares e criar um canal de escuta e troca de experiência, aproximando-os da comunidade escolar;

- monitorar o percurso acadêmico dos estudantes da Educação Especial, no sentido de avaliar as barreiras que comprometem a aprendizagem, cotejando o investimento estatal realizado para o sucesso desses estudantes.

Por derradeiro, ter o direito de aprender garantido e respeitado *nos e pelos* sistemas regulares de ensino é o grande desafio colocado. Nossa pesquisa mostrou que o caminho passa, necessariamente, pelo estudo atento do financiamento público para a Educação Especial (o que não é absolutamente simples). Temos um longo caminho a percorrer e novas indagações a fazer. Esse é o processo que nos move.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports. 2010. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 35, p. 55-56, 2010.
- AAIDD. Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Supports and SIS**. 2020. Disponível em: <https://www.aaidd.org/sis/supports-and-sis>. Acesso em 20 mai. 2020.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.
- ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves; OLIVEIRA, Rosane Cristina. Entre as Tarefas da Casa e o Exercício Profissional: Desafios da Mulher Moderna na Sociedade Contemporânea. In: **Revista Digital Simonsen**, n.º 6, mai. 2017. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen. Acesso em mai. 2020.
- ALEJARRA, Luis Eduardo Oliveira. **Escola–dever ou direito de escolha: uma análise jurídica da compulsoriedade escolar**. Mestrado em Psicologia. 2017. Centro Universitário De Brasília –Uniceub, Brasília, 2017.
- ALLES, Elisiane Perufo *et al.* (Re) Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adultos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 373-388, 2019.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908-2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, 2004.
- ALMEIDA, Mariângela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- ALVES, Augusto Marques. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras**. 2018. 117 f. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- ALVES, Thiago; SILVA, Rejane Moreira. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- APAE SERRA. **Proposta Pedagógica Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Centro de Atendimento Educacional especializado (CAEE) Dr. Pedro Feu Rosa. Serra, 2019.

APAE VITÓRIA. **Proposta Pedagógica Atendimento Educacional Especializado – AEE.** Centro de Atendimento Educacional especializado (CAEE) Zezé Gabeira. Vitória, 2019.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 787-802, 2013.

ARAUJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 561-579, 2017.

ARAUJO, Gilda Cardoso; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira; CASSINI, Simone Alves. Federalismo e políticas educacionais: notas sobre aspectos jurídico-políticos e fiscais-financeiros nas relações intergovernamentais. In: Gilda Cardoso de Araujo; Rodrigo Ferreira Rodrigues. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais: entre velhos dilemas e novos Desafios.** 1ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, v. 1, p. 24-37, 2018.

ARAUJO, Gilda Cardoso; FREGUETE, Lilian Marques; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel. Marco regulatório das organizações da sociedade civil, relações federativas e implicações para oferta de educação infantil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4661>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 5, 2015.

ARAÚJO, Luiz. Apresentação. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (org). **Público e Privado em tempos de Golpe.** 1. ed. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec**, v. 17, 2011.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro *et al.* Homeschooling In Brazil: Expansion Of The Right To Education Or Means Of Privatization? **Educação e Sociedade**, 2016.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** 2018. 262 f. Doutorado em educação especial (educação do indivíduo especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. O atendimento educacional especializado como garantia da inclusão de alunos com deficiência. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/175610Desafio.pdf>. Acesso em 20. Jan. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOROWSKY, Fabíola. **Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão**. 2016. 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Lei 4.320 de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, DF, [1964]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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, [1993]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado do Orçamento e Gestão (MOG). **Portaria n.º 42, de 14 de abril de 1999**. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I do § 1º do art. 2º e § 2º do art. 8º, ambos da Lei no 4.320, de 17 de março de 1964, estabelece os conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais, e dá outras providências. Brasília, DF, [1999]. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/legislacao/legislacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF, [2000]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Portaria interministerial 163, de 4 de maio de 2001 (atualizada)**. Brasília, DF, [2001]. Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento->

2015-2/arquivos%20portarias-sof/portaria-interm-163_2001_atualizada_2015_02set2015.pdf/. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -Fundeb, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação , 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. FNDE. **Manual de Orientação do FUNDEB**. Brasília: Coordenação-Geral de Operacionalização do FUNDEB e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SEESP). **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9/2010, de 09 de abril de 2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota explicativa nº 1/2010 – Distribuição de recursos do Fundeb para alunos do atendimento educacional especializado (AEE)**. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/54-consultas?download=4658:nota-explicativa-n01-2010>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SECADI/DPEE). **Nota técnica n.º 055 de 10 de maio de 2013**: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução n.º 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014**. 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 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Perguntas e respostas frequentes: FUNDEB e SIOPE**. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/590946/CPU_MODULO_13_Perguntas_e_respostas_sobre_o_FUNDEB_e_SIOPE.pdf/1614d02b-4ff6-400f-b54b-ea16312fb91d. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota técnica conjunta n.º 1 de 25 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb – 2016. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário 888.815/2015**. STF - RG RE: 888.815 RS - RIO GRANDE DO SUL, Relator: Min. Roberto Barroso, Julgado mérito de tema com repercussão geral em: 12/09/2018. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/RE888815mAM.PDF> Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5357**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. Relator: Min. Edson Fachin. Tribunal Pleno, julgado em: 09/06/2016. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4818214>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota técnica conjunta n.º 1 de 1 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb – 2017. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota técnica conjunta n.º 1 de 18 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb – 2018. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial n.º 10, de 28 de dezembro de 2017**. 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 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=11769:portaria-interministerial-n%C2%BA10,-de-28-de-dezembro-de-2017>. Acesso em mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 01 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota técnica conjunta n.º 2 de 20 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o Fundeb – 2019. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 01 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: Inep, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, [2019b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em 01 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Orçamento Federal (SOF). **Manual Técnico de Orçamento (MTO) 2019**. Versão 9. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://www1.siof.planejamento.gov.br/mto/lib/exe/fetch.php/mto2019:mto2019-versao9.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2019: resumo técnico**. Brasília, DF, [2020a]. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, DF, [2020b].

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>. Acesso em 01 dez. 2020.

BRASIL. **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. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em out. 2020.

BRASIL. Secretaria do Tesouro Nacional (STN). **Manual de demonstrativos fiscais: Aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios**. 10ª edição. Versão 3. Brasília, DF, 2020.

BRANCO, Gil Castelo. **O esforço para abrir as contas do orçamento público**. G1, *on line*, 10/08/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/blog/beth-cataldo/post/o-esforco-para-abrir-contas-do-orcamento-publico.html>. Acesso em 10 mai. 2020.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ, 2011.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BUSCAGLIA, Felice Leonardo. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2014.

CHIARADIA, Anna Paola Xavier. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado**. 2018. 153 f. Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A Nova Gestão Pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>. Acessado em: 25 mai. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, Parcerias Público-Privadas e outras formas**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Lisboa: Edições 2005.

ELIAS, Norbert **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2º ed. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

ESPÍRITO SANTO. **Lei n.º 2.583, de 12 de março de 1971**. Fixa as normas da administração Financeira Estadual. Vitória, ES, [1971]. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI25831971.html>. Acesso em: 10 jun. 2020

ESPÍRITO SANTO. **Lei n.º 9.090 de 23 de dezembro de 2008**. Institui normas para licitações na Administração Pública Estadual, visando a desburocratização nas aquisições públicas, e dispõe sobre o credenciamento, em conformidade com o Programa Estadual de Desburocratização. **Diário Oficial**, Vitória, 24 dez. 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta SEGER/PGE/SECONT n.º 049-R de 24 de agosto de 2010**. Dispõe sobre normas e procedimentos relativos à gestão de Contratos Administrativos no âmbito da Administração Pública Estadual. **Diário Oficial**, Vitória, 25 ago. 2010

ESPÍRITO SANTO. **Lei n.º 9.768 de 26 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. Vitória, ES, [1971]. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9768.html>. Acesso em: ago 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. Educação Especial: Inclusão e Respeito a Diferença. 2ª Edição, Vitória/ES, 2011. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Economia e Planejamento (SEP). **Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2030**. Vitória: Contemporânea Ltda. 2013. Disponível em: <https://planejamento.es.gov.br/plano-es-2030>. Acesso em out. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Portaria n.º 150-R, de 25 de setembro de 2014**. Estabelece normas para a transferência, execução e prestação de contas de recursos financeiros do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PEDDE INOVADOR, de acordo com o Art. 27, da Lei 5471/97, e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 26 set. 2014.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Edital de Credenciamento n.º 1/2014**. Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado [...]. Vitória-ES, 2014.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Economia e Planejamento (SEP). **Manual Técnico de Orçamento 2015 do Governo do Estado do Espírito Santo (MTO-ES): Aspectos teóricos da elaboração da peça orçamentária**. Vitória, ES, 2015a.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório das audiências públicas PPA 2016-2019 e orçamento 2016**. Vitória, ES, 2015b.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Economia e Planejamento (SEP). **Mensagem n.º 223 /2015**. Mensagem do Governado para apreciação da Assembleia Legislativa, em cumprimento ao Art. 150, §1º da Constituição Estadual, do Projeto de Lei que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2016-2019. Vitória: ES, 2015c.

ESPÍRITO SANTO. **Lei n.º 10.489, de 14 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA para o quadriênio 2016-2019 e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 4 jan. 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **1º termo aditivo aos termos de cooperação técnica**. Prorroga o prazo dos Termos de Cooperação Técnica até 31/12/2017. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, 31 dez. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos (SEGER). **Transferências voluntárias de recursos do ES, mediante convênio. Perguntas e respostas**. Vitória, ES, 2017. Disponível em: <https://gtsis8.es.gov.br/Media/convenios/PERGUNTAS%20E%20RESPOSTAS/PERGUNTAS%20E%20RESPOSTAS%20-%20CONV%20C3%8ANIOS.pdf>. Acesso em mar. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório Sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado - Exercício de 2016**. Vitória, ES, 10 de março de 2017.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **2º termo aditivo aos termos de cooperação técnica em 05 janeiro de 2018**. Prorroga o prazo dos Termos de Cooperação Técnica até 31/12/2019 e itens contratuais. Diário Oficial do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018a.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Nota técnica SEDU n.º 1 de 22 de março de 2018**. Esclarecimento ao 2º termo aditivo ao termo de cooperação técnica entre a SEDU e os Municípios. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2018b.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório Sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado - Exercício de 2017**. Vitória, ES, Vitória, 12 de março de 2018.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação (CEE/ES). **Resolução nº 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**, Vitória, 26 fev. 2010.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação (CEE/ES). **Resolução nº 5.077/2018**. Revoga os artigos de n.º 290 a 296 da Resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial**, Vitória, 04 dez. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 166, de 27 de novembro de 2018**. Dispõe sobre o pagamento de um abono aos Servidores Públicos do Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 28 nov. 2018.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 4502-R, de 19 de setembro de 2019**. Altera a estrutura organizacional e transforma cargos de provimento em comissão e funções gratificadas na Secretaria de Estado da Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada. **Diário Oficial**, Vitória, 20 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). **Perfil da pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico 2019**. Vitória, ES, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório Sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado - Exercício de 2018**. Vitória, ES, Vitória, 11 de março de 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Editais de Credenciamento nº 1/2020**. Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado [...]. Vitória-ES, 2014. Disponível em:
[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL2020.%200001.2020%20-%20CREDENCIAMENTO%20%20ENTIDADES%20SEM%20FINS%20LUCRATIVOS%20AEE .pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL2020.%200001.2020%20-%20CREDENCIAMENTO%20%20ENTIDADES%20SEM%20FINS%20LUCRATIVOS%20AEE.pdf). Acesso em mai. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). **Secretaria da Educação participa de seminário da Apae. Website oficial. Veiculado em 23/09/2019**. Vitória, ES, [2019]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/secretaria-da-educacao-participa-de-seminario-da-apae>. Acesso em: 05 out. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório Sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado - Exercício de 2019**. Vitória, ES, Vitória, 02 de março de 2020a.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP). **Relatório de Avaliação Plano Plurianual 2016-2019 - Exercício 2019**. Vitória 29 de março de 2020b.

FAGNANI, Eduardo. Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE, 1998.

FEAPAES-ES. **Superintendente da Federação visita Apaes e constata que AEE funciona com sucesso**. Vitória, 15 de maio de 2015. Disponível em:
<http://www.apaes.org.br/noticia.phtml/63268> Acesso em 20 ago. 2016.

FEAPAES-ES. Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo. **Uniapae-ES inicia atividades com seminário voltado para as Reflexões das Práticas Pedagógicas no AEE.** [set. 2019]. Não paginado. Disponível em: <https://apaees.org.br/eventos/detalhe/2019/uniapae-es-inicia-atividades-com-seminario-voltado-para-as-reflexoes-das-praticas-pedagogicas-no-aee>. Acesso em 10 mai. 2020.

FEAPAES-ES. Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo. **Uniapae-ES realiza primeiro encontro do Projeto Tertúlias Dialógicas.** [jan. 2020]. Não paginado. Disponível em: <https://www.apaees.org.br/noticias/detalhe/uniapae-es-realiza-primeiro-encontro-do-projeto-tertulias-dialogicas>. Acesso em mai. 2020.

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (aee) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva – uma experiência na rede municipal de Joinville (SC).** Dissertação de mestrado. 204 f. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2013.

FENAPAES. 49 Anos de Atuação da Apae no Espírito Santo. **Mensagem da Apae**, Brasília, ano 47, n. 1, nov. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da Educação Especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios.** Tese de Doutorado. 365 f. Universidade de São Paulo, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. **Público não estatal: privatismo de terceira via.** [S.l.], 2018a. In: avaliação educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via/>. Acesso em 25 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **O que é educação como um “bem” público?** [S.l.], 2018b. In: avaliação educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/28/o-que-e-educacao-como-um-bem-publico/>. Acesso em 25 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão popular, 2018c.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de Educação Especial no Brasil do Início do Século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. Norbert Elias, poder e cotidiano. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, v. 1, n. 1, 2011.

GIACOMONI, James. Orçamento público. 16ª edição. **São Paulo: Editora Atlas, 2012.**

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação.** 2014. 170 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

IVIC, Iván; COELHO, Edgar Pereira. **Lev Semionovich Vygotsky.** Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2013

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. História e Sociologia: a contribuição de Norbert Elias*
History and Sociology: the contribution of Norbert Elias. **História e Cultura**, v. 3, n. 3, p. 53-65, 2014.

LANUTI, Jose Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 40-55, 2016.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a educação.** Autêntica Editora, 2007.

LEHMKUHL, Marcia. Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016).** 2018. 173 f. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LOPES, Laís de Figueirêdo; SANTOS, Bianca dos; BROCHARDT, Viviane. Entenda o MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13.019/2014. **Secretaria da presidência da República**, 2016.

LOPEZ, Felix Garcia. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil.** Brasília: Ipea, 2018.

LUCKOW, Heloiza. Iracema. **Vivências de Famílias de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial inseridos no Ensino Médio**. 2017. 131 f. Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MARINO, Virginia. Gonçalves. Oliveira. **Educação e pessoas com deficiência - a transitoriedade entre a universalização e a focalização**. 2017. 136 f. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARQUES, Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná**. 2015. 100 f. Dissertação de Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martin. **A Pedagogia, a Democracia e a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, jan.-jun., 13-29, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 1, p. 105, 2019.

MESQUISTA, Ana; MARTINS, Raquel de Fátima; CRUZ, Tânia. **Cofinanciamento e responsabilidade federativa na política de assistência social**. Brasília, DF: IPEA, 2012.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MORO, ROSANGELA WOLFF. Federação Nacional das Apaes (FENAPAES). **Amigos curae no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5357**. Tribunal pleno do STF em 09 de junho de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OpG_TIHZILQ. Acesso em 10 de jul. 2020.

MOTA, Luciene Lourenço. **Deficiência intelectual: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional**. Mestrado em Psicologia. 2014. Universidade Católica de Brasília, 2014.

NEVES, Vítor. Choice and competition in education: an endless controversy? **Análise Social**, v. 53, n. 227, p. 260-279, 2018.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 240 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Fabrício. **Economia e política das finanças públicas: uma abordagem crítica da teoria convencional, à luz da economia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial do estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares; CARVALHO, Erenice Natália Soares (Org.). Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES). **Documento Norteador: Educação e Ação Pedagógica**. Brasília: APAE Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Ivone. Martins. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 235-259.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete Vol. 1**. Edusp, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Observações finais sobre o relatório inicial do Brasil**. 17 de agosto a 4 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/relatorio-do-comite-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-traduzido-em-portugues>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 02 ago.2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Contribuições de Norbert Elias e Lev Semionovich Vigotski para pensar a exclusão social. **Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 318-322, 2016.

PANTALEÃO, Edson *et al.* Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva (Special education policy in Mexican territory: the municipality of Xalapa in perspective). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 830-845, 2017.

PERES, Ursula Dias; SANTOS, Fábio Pereira. Orçamento Federal: avanços e contradições na redução da desigualdade social (1995-2016). In: Marta Arretche; Eduardo Marques; Carlos Alberto Pimenta de Faria. (Org.). **As políticas da política Desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008. P.111 - 127

PIAIA, Tiarles. Mirlei. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná**. 2016. 129 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de administração pública**, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, 2009.

PINTO, Élica Graziane. **Financiamento dos direitos à saúde e à educação**. Uma perspectiva constitucional. Belo Horizonte: Fórum, 2017.

PINTO, Élica Graziane. **Controle qualitativo de políticas públicas a partir do gasto mínimo material em saúde e educação**. Palestra ministrada no auditório do Ministério Público do Espírito Santo, no seminário, Execução Orçamentária na Saúde e educação Aplicação do Gasto mínimo, realizado em Vitória, em setembro de 2019.

REINERT, Lúcia Thomé. O direito à educação inclusiva à luz da concepção contemporânea dos direitos humanos. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, p. 182, 2018.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REDE FINEESP. **Manifesto Rede Fineesp: Educação Especial na regulamentação do Fundeb**. Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial. [out. 2020]. Disponível em: <http://www.redefineesp.fe.usp.br/noticias-fundeb-2/>. Acesso em: 05 out.2020.

RIBEIRO, Isaac. **Decreto sobre alunos com deficiência preocupa pais e especialistas no ES**. A Gazeta *on line*, em 13 de outubro de 2020. [out. 2020]. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/decreto-sobre-alunos-com-deficiencia-preocupa-pais-e-especialistas-no-es-1020>. Acesso em out. 2020.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores de Educação Especial. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, ES: Edufes, 2017. p. 23-48.

ROSSO, Eliane. **História de familiares sobre o cotidiano de crianças portadoras de transtornos mentais**. 2017. 144 f. Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTANA, Bianca Quitéria de Moura. **O acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino no Brasil: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

SANTOS, Marielle Moreira. **O Financiamento público das Instituições não-estatais de Educação Especial em Campo Grande/MS - 2001 a 2005**. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. Anais - 2011. p. 3478-3488, Londrina, 2011.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público no Brasil: financiamento e destino dos recursos da seguridade social (2000 a 2007)**. 2008. 395 f. Doutorado em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1, p. 15-32, 2014.

SCHIRMER, Janine. Trabalho e maternidade: Qual o custo para as mulheres? In: OLIVEIRA, E. M. e SCAVONE, L. (orgs). **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia, A. B. Edit., 1997.

SILVA, Antônia. Almeida; JACOMINI, Márcia. Aparecida. **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS, 227 p. 2016.

SILVA, Erineusa *et al.* Ser mulher cuidadora de pessoas com deficiência à luz da categoria gênero: reflexões a partir de um projeto de ensino/pesquisa/extensão no campo da educação física. *Educación Física y Ciencia*, 2019, 21.1.

SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho de. O Plano Nacional de Educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 504-525, abr./jun. 2016.

SOBRINHO, Reginaldo; SA, Maria das Graças Silva Carvalho de; PANTALEÃO, Edson. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, dez. 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; PANTALEÃO, Edson Alves; JESUS, Denise Meyrelles. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Interfaces da educação**, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016.

SOUZA, Fernanda. Cristina. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990**. 2018. 217 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.25, n. 97, p. 831-853, 2017.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

TEIXEIRA, Agda. Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 2015. 104 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

TRANCOSO, Liz. **Apae ameaça fechar as portas no Estado**. A Tribuna, em 13 de julho de 2011. p.13, c.1-3. [jul. 2011]. Disponível em: http://www.ijns.es.gov.br/ConteudoDigital/20160616_aj02106_educacao_alfabetizacao.pdf; ou <http://pdf.redtribuna.com.br/>. Acesso em 20 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Guidelines for inclusion**: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, v. 28, n. 2, p. 122-140, 2017.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Doutorado em educação

especial (educação do indivíduo especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA, Alexandro Braga *et al.* 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 229-247, 2019.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais**. 2018. 194 f. Doutorado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

WANG, M.; REYNOLDS, M.; WALBERG, H. **Handbook of Special Education: research and practice**. Oxford: Emerald Group Publishing Limited, 1995.

ZUTIÃO, Patrícia. **Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Você é o _____,
 responsável pelo aluno (a) _____,
 que estuda nessa escola _____,
 na _____ série. Ele (a) tem _____ anos, é aluno (a) do público-alvo da Educação Especial
 e tem diagnóstico de _____.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL DOS ENTREVISTADOS (AS):

Nome: _____
 Telefone: _____
 CPF: _____
 E-mail: _____

1. Gênero:

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

- Menos de 20 anos.
 21 – 30 anos.
 31 – 40 anos.
 41 – 50 anos.
 51 – 60 anos.
 Mais de 61 anos.

3. Renda Mensal Familiar:

- Até 1 salário mínimo.
 1 – 3 salários mínimos.
 4 – 6 salários mínimos.
 7 – 9 salários mínimos.

4. Nível de Instrução:

5. Profissão

- Iniciativa Privada
 Setor Público

PERGUNTAS

- 01 – O acesso e a participação social da pessoa com deficiência requer uma rede apoio dentro da família (avós, pais, irmãos etc.) e fora (serviços de saúde, educação, assistência etc.). Como vocês têm experienciado isso? Como é a rotina de vocês quanto aos estudos, saúde e atividades sociais?
- 02 - Quais são os principais desafios?
- 03 - Você compreende bem o tipo de deficiência que seu filho(a) tem?
- 04 - Você recebeu orientações sobre como deveria ser o manejo, o cuidado e a participação do seu filho durante o processo de socialização?
- 05 - Na sua opinião quais são os pontos fortes (potencialidade) do seu filho(a) (falar o nome do(a) estudante)?
- 06 – Hoje quais são os auxílios que seu filho precisa para estudar?
- 07 - Você pensa que seu filho necessitará de assistência direta de profissionais e “proteção” da família durante toda sua vida?
- 08 - Fale um pouco sobre esta escola pública que escolheu? É boa? Vocês se sentiram acolhidos?
- 09 - Como tem sido, aqui na escola, a convivência com as crianças que não tem deficiência? Comente um pouco sobre isso.
- 10 - Essa convivência tem ajudado no desenvolvimento/crescimento educacional dele(a)?
- 11 - Quais orientações os profissionais dessa escola te deram sobre o AEE e da importância desse atendimento?
- 12 - Há fatores que dificultam a inclusão educacional do seu filho? O que seria necessário para superá-los?
- 13 - Fale três (ou mais) conhecimentos que seu filho se apropriou a partir do trabalho realizado por profissionais dessa instituição.
- 14 - Seu/sua filho(a) frequenta o CAEE na APAE? A instituição fica próxima a casa de vocês? Qual meio de transporte utiliza para ir à instituição?
- 15 - Comente um pouco sobre os serviços que seu/sua filho(a) tem acesso na Apae.
- 16 - Qual serviço ele(a) mais utiliza? Você assiste ou participa de algum atendimento? Como?
- 17 - Fale um pouco da estrutura física da instituição de AEE. Como são as salas e a acessibilidade de forma geral?

18 - Em que essa instituição se destaca? Tem alguma coisa que deixa a desejar?

19 - Há o AEE na escola e na Instituição (APAE). O que pesou (influenciou) na hora de escolher o AEE da instituição?

20 - O que a instituição tem que a escola deveria ter para realizar o trabalho com seu filho (falar o nome do(a) estudante)?

21 - Você sabe o que foi trabalhado com seu/sua filho(a) (falar o nome do(a) estudante) na instituição neste ano?

22 - Você teve a oportunidade de conhecer materiais específicos e/ou orientações sobre o desenvolvimento da autonomia gradual de seu/sua filho(a) (falar o nome do(a) estudante)?

23 - Você participou de reuniões, debates ou palestras promovidas por essa instituição? Quais foram os temas?

Gostaria de fazer mais algum comentário?

Muito obrigado (a).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE

Pesquisador Responsável: REGINALDO CELIO SOBRINHO

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória - ES

CEP: 29075-910

Contato institucional: **Telefone:** (27) 4009-2534; 4009-2537

E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Contato com o pesquisador: **Telefone:** (27) 99919 0858

Colaboradores: GILDÁSIO MACEDO DE OLIVEIRA e JOYCE LEAL FRAGA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS**. Um estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa: “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processo inclusivos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Neste estudo temos como objetivo analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia dos direitos sociais de crianças e adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com indícios de altas habilidades e/ou superdotação.

Destacamos que os dados dessa entrevista integrarão a tese de doutorado desenvolvida por GILDÁSIO MACEDO DE OLIVEIRA, intitulada INTERDEPENDÊNCIA ORÇAMENTO PÚBLICO E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA TERCEIRIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, bem como o trabalho de conclusão de curso de JOYCE LEAL FRAGA.

A entrevista será realizada no espaço físico da escola estadual que o/a senhor(a) está vinculado(a) como responsável pelo aluno/a.

O horário da entrevista será agendado, conforme a sua disponibilidade. O tempo utilizado para a realização da entrevista será de aproximadamente 30 minutos. Se for autorizada pelo/a senhor(a), a entrevista será gravada para posterior transcrição. Durante a realização da entrevista, prestaremos todas as informações solicitadas e trabalharemos para evitar que o/a senhor(a) sofra qualquer tipo de

constrangimento ou acanhamento ao compartilhar informações. Somente utilizaremos os dados e as informações prestadas durante a entrevista, com o consentimento do(a) senhor(a).

Para participar deste estudo o/a senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso tenha alguma despesa para participar da pesquisa, será ressarcido. Haverá esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto e caso queira, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas e para esclarecimentos sobre a pesquisa, o pesquisador poderá ser contado através dos meios disponibilizados.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e o/a senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação resultante deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada.

Caso o/a senhor(a) tenha necessidade de fazer uma denúncia ou relatar alguma intercorrência sobre a pesquisa, deverá acionar o comitê de ética (CEP). O contato com o CEP poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo/a senhor(a) e pelo pesquisador responsável. Esclarecemos que uma via deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e que a outra via será fornecida ao senhor(a).

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo de maneira detalhada e que esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro que compreendi os termos da pesquisa e que aceito participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Vitoria, _____ de _____ de 20__.

PARTICIPANTE:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

PESQUISADOR:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____