

A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil

La relación público-privada y las políticas de educación inclusiva para la educación especial en Brasil

Marina Silveira Bonacazata Santos, Universidade Estadual de Maringá,
marinabonacazata@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4570-2164>

Jani Alves da Silva Moreira, Universidade Estadual de Maringá, jasmoreira@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Recepción: 02/11/2024 - Aprobación: 25/10/2024

Resumo

A relação público-privada está presente na educação, sobretudo por meio da atuação do terceiro setor. Este estudo, de natureza qualitativa, exploratória, teórico-bibliográfica e documental, tem como objetivo compreender as ideias apresentadas no documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, elaborado pelo Todos Pela Educação (TPE) em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em 2022. O propósito é evidenciar a relação público-privada e a atuação do terceiro setor na Educação Especial (EE) e inclusiva. Consta-se que o terceiro setor desempenha um papel significativo em nosso país, tanto na educação quanto na Educação Especial (EE).

A Agenda de Educação Judiciária (AEJ) apresenta poucas menções à EE e à educação inclusiva. Quando abordadas, essas questões são frequentemente relacionadas à produtividade, ou seja, ao capital. Ficou evidente, por meio da parceria entre o Todos Pela Educação (TPE) e o

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



Instituto Rodrigo Mendes (IRM), a dependência que a EE ainda mantém em relação às organizações sem fins lucrativos na formulação de políticas educacionais.

Palavras-chave: política educacional, privatização, educação especial

Resumen

La relación público-privada está presente en la educación, sobre todo a través de la actuación del tercer sector. Este estudio, de naturaleza cualitativa, exploratoria, teórico-bibliográfica y documental, tiene como objetivo comprender las ideas presentadas en el documento titulado “Recomendaciones de políticas de educación inclusiva para los gobiernos estatales y federal”, elaborado por Todos Pela Educação (TPE) en colaboración con el Instituto Rodrigo Mendes (IRM) en 2022. El propósito es evidenciar la relación público-privada y la actuación del tercer sector en la Educación Especial (EE) e inclusiva. Se constata que el tercer sector desempeña un papel significativo en nuestro país, tanto en el ámbito educativo general como en la Educación Especial (EE).

La Agenda de Educación Judicial (AEJ) presenta pocas menciones a la EE y a la educación inclusiva. Cuando se abordan, estas cuestiones se relacionan frecuentemente con la productividad, es decir, con el capital. A través de la colaboración entre Todos Pela Educação (TPE) y el Instituto Rodrigo Mendes (IRM), se evidenció la dependencia que la EE aún mantiene respecto a las organizaciones sin fines de lucro en la formulación de políticas educativas.

Palabras clave: política educacional, privatización, educación especial

Introdução

O presente artigo argumenta que a educação pública no Brasil tem sido alvo de políticas de privatização, caracterizadas pelo acirramento das disputas pelos fundos públicos. Nesse contexto, a relação público-privada se consolida e se expande. Pode-se afirmar que “Desde a última década do século passado se vivencia a hegemonia da tese de diminuição do Estado (do espaço público) e de redefinição de sua relação com o espaço privado” (Araújo, 2017, p. 8), principalmente a partir da reforma estatal brasileira ocorrida em 1995, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), onde o papel do Estado se solidificou como mínimo para a área social e responsável por fiscalizar as políticas públicas.

As demais responsabilidades, como a execução de políticas voltadas para a sociedade, passaram a ser atribuídas à sociedade civil e ao terceiro setor, que engloba instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Moreira, 2015). Essa estratégia configurada por meio das proposições do neoliberalismo permitiu a ascensão de uma política “pautada na revalorização do mercado – uma retomada atualizada dos princípios do liberalismo do século XIX” (Moreira, 2015, p. 57), com o controle de organizações sem fins lucrativos pertencentes ao terceiro setor além de princípios de administração gerencial baseados na Nova Gestão Pública (NGP). Diante dessa realidade, a educação brasileira passou a ser percebida sob uma perspectiva mercadológica, incluindo a gestão escolar. Nesse contexto, a educação deixa de ser uma exclusividade do Estado, resultando em um cenário de disputa marcado pela falsa ideia de participação na gestão das escolas (Moreira, 2015).

Em relação à privatização da educação pública, é possível destacar dois modos de ocorrência. O primeiro diz respeito aos mecanismos endógenos, nos quais Stephen J. Ball e Deborah Youdell incluem a atuação do que se denomina “quase-mercado” e da Nova Gestão Pública (NGP) nos sistemas educacionais como exemplos. O segundo modo está relacionado a fatores externos, como a atuação de empresas privadas na prestação de serviços ou no estabelecimento de

relações entre o público e o privado, além da destinação de recursos para instituições filantrópicas (Adrião, 2022). Em 2008, com o contexto da crise internacional do capital e seus efeitos a nível global, a partir das análises de Tonello (2021, p. 9), o “[...] estopim foi a bancarrota do quarto maior banco de investimentos dos Estados Unidos, o Lehman Brothers”. Essa crise modificou a organização do capitalismo de uma fase monopolista para a fase denominada de capitalismo financeiro (Adrião, 2022).

Ao adentrarmos na modalidade de Educação Especial (EE), são perceptíveis os efeitos da financeirização do capital, especialmente relacionados à atuação de instituições filantrópicas, pautada por mecanismos exógenos de privatização e pela forte atuação do terceiro setor. Nesse contexto, o TPE é caracterizado como uma instituição sem fins lucrativos pertencente à sociedade civil, defensora da “melhoria da qualidade” da Educação Básica brasileira (Todos Pela Educação, 2022a).

O IRM, por sua vez, se define como “uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum” (Instituto Rodrigo Mendes, 2022). Juntos, o TPE e o IRM desenvolveram o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (Todos Pela Educação, 2022d) a ser explorado no presente artigo, como uma das ações pertencentes à Agenda Educação Já (AEJ), que apresenta diagnósticos e caminhos para que o Brasil consiga garantir uma Educação de qualidade para todas as suas crianças e jovens!” (Todos Pela Educação, 2022b).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, proposto pelo TPE em parceria com o IRM em 2022, com a finalidade de evidenciar a relação público-privada e a presença do terceiro setor na Educação Especial (EE) e na educação inclusiva. Para cumprir o objetivo proposto, inicialmente busca-se discutir a atuação do terceiro setor e das organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais sem fins lucrativos, atreladas

à relação público-privada, com foco no papel do TPE e do IRM. Em um segundo momento, realiza-se uma explanação sobre a AEJ e sua relação com a educação de forma geral, bem como com a Educação Especial (EE) e a educação inclusiva, acompanhada de uma análise do documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” de 2022, como uma ação pertencente à referida agenda e desenvolvida por meio de uma parceria estabelecida entre o TPE e o IRM.

Atuação do terceiro setor na educação e a relação público-privada: o papel do TPE e do IRM

No Brasil, a atuação do terceiro setor ganha maior força durante a reconfiguração do papel do Estado, ocorrida no primeiro governo do presidente FHC (1995-1998), com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, dentro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (Moreira, 2015).

Faz-se necessário estabelecer, neste contexto, a distinção entre a reforma estatal e a do Aparelho do Estado. A esse respeito, Moreira (2015) destaca que a primeira é ampla e abrange as diversas áreas governamentais, enquanto a segunda é mais específica, voltada para a eficiência e a cidadania. O PDRAE (Brasil, 1995), evidencia a opção por uma diminuição da atuação do Estado, que passa a regular os setores educacional, de saúde, cidadania e pesquisa, sob o comando da sociedade civil e organizações que integram o terceiro setor.

O artigo 19 da LDBEN (Brasil, 1996), antes da mudança, dividia as instituições em duas categorias administrativas distintas: públicas e privadas. A referida lei agrupava as instituições privadas que podiam receber recursos em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (Brasil, 1996). Após a mudança, o artigo 20 da LDBEN de 1996

(Brasil, 1996) foi extinto, e o artigo 19 teve sua redação alterada, com a omissão das instituições particulares e a inserção das instituições comunitárias como uma categoria, o que, por conseguinte, pode ser considerado um meio facilitador para o acesso dessas instituições aos recursos públicos.

É relevante destacar que a Carta Magna brasileira de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 77, e a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) garantem o financiamento às entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas privadas que comprovem finalidade não lucrativa. Se encaixam nessa condição as instituições destinadas ao atendimento da Educação Especial (EE) que não tenham fins lucrativos. Em síntese, as modificações na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), ocasionadas pela Lei nº 13.868 de 2019 (Brasil, 2019), contribuem para o avanço do terceiro setor nas distintas áreas e, mais do que isso, para o acirramento e ampliação da competição pelos recursos públicos, já escassos, entre as instituições privadas e comunitárias, o que intensifica a relação público-privada envolvida no referido embate.

Em relação à modalidade da Educação Especial (EE), é notável que o processo de privatização no Brasil ocorre principalmente por meio do estabelecimento de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos. Pode-se afirmar que esses convênios decorrem do “histórico descaso governamental com o atendimento a pessoas com deficiência ou com aqueles que não conseguiram acessar ou permanecer na escola na faixa etária correspondente” (Adrião, 2022, p. 78). Nesse contexto, um exemplo de instituição pertencente ao terceiro setor atuante na educação é o Todos Pela Educação (TPE), fundado em 2006 no Museu do Ipiranga, localizado na cidade de São Paulo, no dia anterior à independência brasileira (Todos Pela Educação, 2022a). Em 2014, tornou-se uma Organização Social sem fins lucrativos e hoje atua em rede de advocacy, ou seja, age em favor da educação pública e cobra mudanças do poder público, já que “participam de instâncias de governo ou do exercício de cargos governamentais, influenciando direta ou indiretamente a tomada de decisões” (Adrião, 2022, p. 68).

A organização busca a melhoria da Educação Básica no país (Todos Pela Educação, 2022a).

No intuito de atingi-la, a organização apresenta cinco metas principais: a primeira delas estabelece que as crianças com idade entre 4 e 17 anos devem estar matriculadas na escola, a segunda, que as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade, a terceira propõe que o aluno deve ter um aprendizado condizente ao seu ano de estudo, a quarta estabelece que o ensino médio deve ser concluído até os 19 anos de idade e a quinta propõe investimento e boa gestão na educação (Todos Pela Educação, 2022a).

As ações da organização abrangem a atuação das empresas no processo de elaboração do atual Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) e no monitoramento das metas do Plano, juntamente às 24 instituições, conjuntamente à empresas que realizam parcerias ou são as próprias mantenedoras (Bernardi et al., 2018).

É perceptível também que as propostas da rede TPE enfatizam a governança e a transparência, princípios pertencentes à Pós-NGP. Defendem uma Educação Básica “de qualidade para todos”; entretanto, é necessário refletir até que ponto a educação defendida pela organização realmente preza pela qualidade, considerando que as empresas pertencentes ao TPE têm interesses próprios, inclusive mercadológicos. Logo, é preciso ter cautela, pois os integrantes do TPE utilizam um discurso de luta e defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, mas sem desconsiderar seus próprios interesses (Rossi et al., 2017).

No que se refere à modalidade da Educação Especial (EE), o movimento TPE, em parceria com o IRM, desenvolveu, em 2022, o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal”, que integra a Agenda Educacional (AEJ) do TPE. O referido documento apresenta recomendações e caminhos que, em sua visão, contribuirão para a melhoria da EE, a serem seguidos pelos governos estaduais e federal. Tal proposta será analisada em maiores detalhes no presente artigo, mais adiante. É relevante perceber, no contexto da relação estabelecida entre o TPE e o IRM, como se organiza a segunda instituição. O IRM foi fundado em 1994 em São Paulo e se reconhece como uma organização sem fins lucrativos que busca defender uma educação de qualidade e em igualdade para a pes-

soa com deficiência no ensino regular (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

É notável na missão do instituto a menção exclusiva às pessoas com deficiência, e não ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) como um todo, visto que este engloba não apenas as pessoas com deficiência, mas também os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008). A menção à qualidade educacional, que, como já discutido, deve ser analisada com certo cuidado, pois sua efetivação muitas vezes envolve um jogo de interesses mercadológicos, advindos das relações público-privadas estabelecidas com empresas. A organização enfatiza que todos têm o direito à educação de qualidade na classe comum, além de enfatizar o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), independentemente de qual seja a especificidade (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

Ao correlacionar os princípios defendidos pelo instituto com suas ações, é evidente que a organização utiliza mecanismos que envolvem financiamento público, além de parcerias com empresas privadas. O IRM participou da elaboração do documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” em parceria com o TPE. Além dessa proposta, o instituto apresenta o projeto intitulado “Diversa”, uma rede que conta com a colaboração de profissionais diretamente ligados à educação, bem como de outras áreas, o que comprova a atuação em rede do instituto, que se beneficia da colaboração de empresas e organizações como: TPE, Globo, Instituto Península, Itaú Social, Unicef, Microsoft, entre outras, para sua efetivação (Instituto Rodrigo Mendes, 2022).

Como foi analisado, é perceptível que a privatização na educação, conforme o conceito apresentado por Rikowski (2017), ocorre tanto nas ações do TPE quanto do IRM. A respeito dos processos de inserção do setor privado no campo educacional, Rikowski (2017) estabelece uma distinção entre a privatização da educação e a privatização na educação. Sobre a primeira, que envolve a propriedade física da educação, ela pode ser compreendida como a educação tornando-se essencialmente capital, ou seja, lucro. Nesse contexto, o autor enfatiza que “A privatização da educação é essencialmente sobre o desenvolvimento capitalista: a

capitalização, o ‘Devir do capital’ na educação” (Rikowski, 2017, p. 410).

De acordo com o autor, no que se refere à privatização na educação, pode-se afirmar que ela envolve “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade” (Rikowski, 2017, p. 400), isto é, as empresas são responsáveis por controlar os conteúdos das escolas, universidades e faculdades, logo a privatização na educação não se restringe somente a essa área, visto que abrange diversas instituições da sociedade contemporânea. É possível ir mais além, pois, dado que essas instituições interferem na gestão da educação, ocorre a privatização da gestão educacional. De acordo com Adrião (2022, p. 88), “A maneira pela qual o setor privado ‘não lucrativo’ se apresenta como ‘parceiro’ na gestão da educação pública constitui uma das formas de privatização da gestão educacional”. Tanto o TPE quanto o IRM participam da elaboração de documentos educacionais, os quais acabam por refletir nas propostas curriculares de todo o sistema educacional brasileiro.

Agenda Educação Já (AEJ): Propostas para a Educação, Educação Inclusiva e Análise do Documento “Recomendações das Políticas de Educação Inclusiva para os Governos Estaduais e Federal” do TPE em Parceria com o IRM

A AEJ é uma iniciativa do TPE, lançada em dezembro de 2018, e se define como suprapartidária, destacando a parceria com outras organizações e empresas, públicas e, principalmente, privadas, para garantir o sucesso da implementação e adesão de suas medidas em âmbito governamental. O objetivo da Agenda é assegurar que a Educação Básica seja de qualidade, inclusiva e equitativa (Todos Pela Educação, 2018). A “Educação de qualidade”, como já mencionado, se coloca como uma das premissas do movimento TPE. Em 2022, a segunda versão da AEJ estabeleceu a necessidade de implementação de políticas educacionais a serem adotadas nos âmbitos federal, estadual e municipal, visto que, de acordo com o documento, a “Educação de qualidade

não pode continuar sendo privilégio de poucos” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 3).

A proposta defende uma educação centrada na aquisição de habilidades e competências essenciais para a cidadania e a produtividade humana. Pauta-se na inclusão social, no respeito e na valorização das diversidades, defendendo o acolhimento de todos, independentemente das condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, para a construção de uma sociedade justa, sustentável, próspera e democrática (Todos Pela Educação, 2022c). É perceptível que o referido documento visa interferir nos currículos da Educação Básica, uma vez que menciona habilidades e competências já presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo.

A Base menciona a vida produtiva, relacionando-a também à inclusão social. Portanto, a educação defendida está diretamente ligada ao lucro e ao mercado. A proposta traz a ideia do acolhimento em relação à diversidade étnica, de gênero e também às pessoas com deficiência, mas sem considerar o PAEE como um todo. Destaca a importância de uma sociedade democrática; todavia, é necessário ressaltar que, com a luta de classes enfraquecida e a regulação sob o controle autônomo da sociedade civil, a privatização também se faz presente (Carvalho, 2020).

A esse respeito, com o intuito de democratizar a Educação Básica, a AEJ, com o apoio de empresas e organizações, propõe um conjunto de dez recomendações com responsabilidades atribuídas tanto ao governo federal quanto estaduais, que segundo a proposta, se realizadas, irão garantir uma educação com qualidade e que preze pela inclusão e equidade a toda a população. O Quadro 1 elenca os três eixos da Agenda, juntamente às dez recomendações e seus respectivos objetivos:

Quadro 1.

Estrutura da Agenda Educação Já do TPE

Eixos	Recomendações	Objetivos atribuídos a cada recomendação
Viabilizadores de avanço em escolas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Governança 2. Gestão dos sistemas educacionais 3. Financiamento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Governança na Educação Básica 2. Gestão da administração pública educacional 3. Financiamento distributivo e indutor de qualidade
Fatores escolares essenciais	<ol style="list-style-type: none"> 4. Professores 5. Gestão Escolar 6. Gestão Pedagógica 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Profissão docente 5. Profissionalização e apoio à Gestão Escolar 6. Currículos reelaborados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Caminhos específicos por ciclo	<ol style="list-style-type: none"> 7. Primeira Infância 8. Alfabetização 9. Anos Finais 10. Ensino Médio 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Primeira Infância 8. Políticas voltadas à alfabetização na idade certa 9. Nova concepção de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental 10. Reformulação na oferta do Ensino Médio

Nota. Elaborado pelas autoras (2022) com base em Todos Pela Educação (2022c).

Diante das recomendações expostas no Quadro 1, o enfoque da presente seção é analisar como a AEJ aborda a inclusão e a EE. Ao realizar-se uma busca com o descritor “inclusão” no documento, obtêm-se seis menções, mas apenas duas se relacionam diretamente à diversidade. A primeira delas aparece na página 5, especificamente em um quadro intitulado “A educação que defendemos”. A perspectiva da inclusão abordada no trecho é a social, porém voltada para o mercado de trabalho, pois a proposta estabelece: “Promover a inclusão social e produtiva de todos e o fortalecimento da democracia” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 5, grifo nosso). A respeito da inclusão social, é relevante enfatizar a relação dialética estabelecida entre o meio e o PAEE.

Além da inclusão social, a proposta aborda a inclusão na perspectiva da diversidade étnico-racial em sua segunda menção, que está localizada na página 40 do documento, nas recomendações para governos estaduais em “Professores”, na recomendação intitulada “Para futuros professores da rede, qualificar os processos de seleção e estágio probatório”. O referido trecho ressalta que “um tema de extrema importância para o desenho das políticas de seleção é a inclusão e a ampliação da diversidade racial entre o quadro de professores” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 40).

No que se refere ao termo “educação especial”, há quatro menções ao longo do documento, das quais três se referem efetivamente à EE. A primeira delas, localizada na página 11, no tópico denominado “A gestão do Ministério da Educação no governo Bolsonaro”, destaca a aprovação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020, por meio do Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a), “regredindo para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 11).

A segunda menção aparece na página 13 do documento, na premissa “Qualidade para poucos não é qualidade”, na qual a Agenda destaca a necessidade de atenção às minorias conforme suas demandas (Todos Pela Educação, 2022c), incluindo as modalidades de ensino que pos-

suem suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A terceira menção aparece no eixo “Caminhos específicos por ciclo” na recomendação “Ensino Médio”, estabelecida como “Reformulação na oferta do Ensino Médio” especificamente na legenda da Figura 15 presente na página 63 do documento, intitulada “Percentual de matrículas de Ensino Médio Integral – 2020”, onde é reiterado que, no cálculo de tais matrículas, “não estão incluídas as escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Ensino Médio Normal/Magistério” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 63).

Em suma, é perceptível que a AEJ do TPE traz recomendações mais centradas na educação de forma ampla, abordando principalmente as etapas da primeira infância, ensino fundamental e médio. As modalidades, especialmente a EE e o debate sobre a inclusão como um todo, são pouco mencionados no documento. As recomendações referentes à EE aparecem de forma tímida, inseridas nas recomendações gerais, sem um detalhamento específico para tal discussão. No entanto, em 2022, o TPE, em parceria com o IRM, elaborou o documento intitulado “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal”, que passou a integrar a AEJ. O referido documento não menciona sua data exata de criação, sendo destacado apenas o ano de 2022. A apresentação salienta que tal proposta busca melhorar a qualidade da Educação Básica, especialmente no que tange à EE e à inclusão, apresentando medidas a serem cumpridas em nível federal e estadual. A proposta apresenta, em sua parte inicial, uma contextualização sobre a legislação que assegura tal modalidade, destacando, por exemplo, o artigo 58 da LDBEN de 1996, modificado pela Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013), que enfatiza o enfoque da EE no atendimento ao PAEE, não necessariamente na rede regular de ensino, por meio do uso do termo “preferencialmente” em sua redação, a PNEEPEI (Brasil, 2008), além da Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2015), com destaque para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, referente à educação pautada na inclusão, equidade e qualidade. Em um segundo momento, o documento realiza uma análise do panorama das matrículas dos alunos PAEE em classes comuns e especiais, além de discutir

sobre a formação docente específica na EE e a acessibilidade nas escolas.

O documento elenca a disparidade entre os estados brasileiros quanto ao acesso dos alunos PAEE às classes comuns e destaca que o número de professores que buscam formação continuada na EE ainda é ínfimo. Em relação ao acesso dos alunos às classes comuns por estado da federação, o documento ressalta que “Apesar de todos os demais estados terem apresentado alguma evolução nos últimos 10 anos, os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul ainda estão bem atrás dos demais” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 19-20).

Além da disparidade entre os estados em relação às matrículas do PAEE em classes comuns, o documento evidencia a carência de professores com formação em EE e aponta o impasse de que não se pode ter certeza da qualidade dos cursos ofertados aos docentes que possuem essa formação, nem de como a inclusão é abordada nesses cursos. Sobre a formação relacionada à EE, a proposta aponta que “em 2020, aqueles que possuem formação continuada (mínimo de 80 horas) na área de EE são a minoria” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 22-23). O documento enfatiza, nesse sentido, a necessidade de melhoria na formação docente no Brasil.

Também é debatido o contexto da EE durante a pandemia da COVID-19. O documento menciona, com base em uma pesquisa realizada pelo Datafolha, que 52% dos alunos não tiveram a acessibilidade necessária em suas aulas, e 43% deles não receberam atividades adaptadas de acordo com suas necessidades (Datafolha, 2021). Nesse sentido, aborda-se o impacto da exclusão digital, que foi evidenciada no Brasil durante a pandemia para todos os alunos, especialmente para o PAEE. O documento ressalta ser “fundamental que a exclusão digital observada durante o período pandêmico seja enfrentada como prioridade a partir desse momento” (Todos Pela Educação, 2022d, p. 28).

Também se discute o acompanhamento das políticas educacionais voltadas para a EE. O principal ponto mencionado é a escassez de dados sobre a modalidade no país, o que dificulta seu controle. Nesse sentido, é evidenciado que, no Brasil, o Censo Escolar do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC) é utilizado para planejar políticas públicas de Educação Especial na etapa da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2022d), especialmente no que diz respeito aos dados sobre as matrículas do PAEE. No intuito de contribuir para o estabelecimento de políticas educacionais relacionadas à modalidade de EE, o documento apresenta 7 recomendações em nível federal e estadual, que, de acordo com a proposta, se implementadas, resultarão em uma educação inclusiva e de qualidade para o PAEE. De maneira geral, a proposta defende a garantia da matrícula de todos os alunos em escolas comuns, o combate à negação de direitos e à exclusão do PAEE, a divulgação adequada dos dados referentes à EE, a garantia de acesso, permanência e acessibilidade ao PAEE em diversos aspectos, a melhoria da educação, incluindo a EE, investimentos na formação docente inclusiva em suas várias vertentes, e o repasse prioritário de recursos financeiros públicos para escolas regulares (Todos Pela Educação, 2022d).

A primeira recomendação aborda a garantia do direito do PAEE de se matricular na escola comum. Portanto, é imprescindível, segundo o documento, a busca ativa de alunos PAEE fora da escola e o combate ao homeschooling, que representa um retrocesso para a inclusão social, pois, por meio dele, a família assume a responsabilidade pela educação do aluno, excluindo a necessidade do ambiente escolar. Nesse sentido, o governo federal deve assegurar os direitos do PAEE, garantidos pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988), combater qualquer forma de segregação e preconceito, e implementar uma política nacional inclusiva, além de repassar recursos federais para as escolas públicas comuns, com o objetivo de priorizar o investimento na rede pública de ensino. Os governos estaduais, por sua vez, têm o dever de planejar políticas educacionais que corroborem para a transição dos alunos que hoje se encontram em classes especiais para a rede pública regular e, para que isso se efetive, cada estado deve estruturar sua política para a inclusão visando a garantia da acessibilidade e a continuidade educacional do aluno PAEE no ensino regular (Todos Pela Educação, 2020d).

A segunda recomendação está relacionada à garantia da inclusão de todos. Assim, defende o combate às práticas segregacionistas voltadas ao PAEE, sendo que políticas de exclusão

devem ser veementemente enfrentadas. A recomendação propõe que o governo federal revogue o Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a) e tome medidas para fortalecer a PNEE-PEI (Brasil, 2008), garantindo, assim, o pleno acesso do PAEE às escolas comuns. Para isso, destaca a construção de políticas intersetoriais voltadas à saúde, educação e assistência social. Luiza Corrêa, coordenadora de advocacy do IRM, afirma que “as políticas devem ser pensadas conjuntamente para que o aluno PAEE tenha suas necessidades atendidas, sejam elas relacionadas à saúde, transporte, professores especializados, entre outros” (Corrêa, 2022). Assim, o governo estadual também deve priorizar políticas inclusivas que integrem todas essas demandas (Todos Pela Educação, 2022d).

Quanto à terceira recomendação, destaca-se a necessidade de produção de dados confiáveis sobre a EE. Nesse contexto, o documento estabelece que o governo federal deve adotar uma base única para avaliação dos dados relacionados à modalidade, levando em consideração os princípios da inclusão social e o diálogo com a sociedade civil, incluindo o PAEE. Essa medida, conforme o documento, facilitará o cruzamento de dados dos diferentes bancos e proporcionará resultados mais precisos (Todos Pela Educação, 2022d). Outro ponto relevante é a necessidade de o Inep retomar a divulgação dos microdados do Censo Educacional relativos às modalidades de ensino. Além disso, os dados devem permitir a análise do histórico das especificidades de cada estudante, bem como do número de estudantes PAEE que, por evasão ou exclusão, deixam de frequentar a escola, além de possibilitar o conhecimento sobre o gênero, perfil econômico e outras informações (Todos Pela Educação, 2022d).

A recomendação estabelece como dever dos estados a análise, organização e divulgação dos dados estatísticos, visando facilitar o combate à exclusão e evasão escolar do PAEE, bem como o acompanhamento desse público nas redes públicas de ensino. O documento enfatiza o esforço para a unificação dos dados referentes à EE e à inclusão nos estados brasileiros, uma vez que cada estado possui autonomia para elaborar sua política inclusiva conforme suas condições de execução, implementação e disponibilidade de recursos (Todos Pela Educação, 2022d).

A quarta recomendação apresentada no documento trata da garantia da presença física do PAEE nas escolas comuns, assegurando que esse público tenha direito à participação igualitária em relação aos demais alunos (Todos Pela Educação, 2022d). Nesse sentido, estabelece-se como dever do governo federal investir em programas que viabilizem a construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas, bem como destinar equipamentos adequados para atender ao PAEE de maneira satisfatória. Além disso, é necessário investir em formação docente inclusiva. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) deve alocar parte de seus recursos para promover a acessibilidade e outras medidas inclusivas nas instituições escolares. Ressalta-se, ainda, a importância da retomada de projetos e programas voltados à inclusão escolar, como o “Projeto Livro Acessível” e o “Programa BPC na Escola”.

Aos estados, segundo a recomendação, cabe a garantia e efetivação da oferta do AEE ao aluno PAEE, em contraturno ao ensino regular e não em sua substituição, preferencialmente na rede regular já frequentada pelo aluno. Vale ressaltar que o AEE contempla a oferta de condições de acessibilidade pedagógica, por meio da elaboração de materiais adaptados de acordo com a especificidade do aluno (Todos Pela Educação, 2022d). Além disso, os estados tem o dever de ofertar ao PAEE profissionais de apoio e suporte para que consigam permanecer adequadamente nas escolas.

A quinta recomendação apresentada no documento destaca a necessidade de reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido ao PAEE. Nesse contexto, estabelece-se como dever do governo federal investir em avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que devem contemplar o PAEE. Além disso, é imprescindível o investimento em programas específicos voltados à inclusão e acessibilidade, como a elaboração de materiais didáticos acessíveis (Todos Pela Educação, 2022c). Por outro lado, cabe aos governos estaduais combater a reprovação e a distorção idade-série, especialmente em relação ao PAEE, bem como garantir o acesso desse público ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o suporte de profissionais especializados, quando necessário. O documento ainda enfatiza que “inovações devem ser produzidas para facilitar o acesso do

referido público, ao mesmo tempo em que considerem a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial também no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 48).

A sexta recomendação trata da garantia de formação inclusiva para todos os docentes, não apenas para aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento também destaca a necessidade de aprimorar as condições de trabalho e os planos de carreira docente. Nesse sentido, atribui-se à esfera federal o desenvolvimento de programas de formação docente, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que devem incluir abordagens específicas sobre Educação Especial (EE). Por outro lado, aos governos estaduais cabe ampliar tanto a formação inicial quanto a continuada em suas redes, contemplando não apenas os professores do AEE, mas também os demais docentes (Todos Pela Educação, 2022d). É importante ressaltar que “os professores do AEE devem ser contratados sob uma perspectiva multifuncional focada na aprendizagem e não no impedimento dos estudantes” (Todos Pela Educação, 2022c, p. 49).

A sétima e última recomendação aborda o investimento financeiro na Educação Especial (EE) em escolas públicas, englobando formação docente, materiais inclusivos e a eliminação de barreiras que dificultem a inclusão de alunos PAEE nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), em seu artigo 208, já assegura o direito a um ensino público, gratuito e de qualidade para todos. No Brasil, o financiamento educacional é organizado por meio do regime colaborativo entre os entes federados, sendo o Fundeb responsável por distribuir recursos com base no número de matrículas e no custo por aluno. O Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011) reforça o direito do PAEE à dupla matrícula, o que garante a esses alunos um financiamento duplo do Fundeb, considerando tanto a matrícula no ensino regular quanto no AEE (Todos Pela Educação, 2022d).

Desse modo, cabe ao governo federal o dever de direcionar recursos públicos às escolas regulares de administração pública, evitando investimentos em escolas de Educação Especial (EE)

privadas e sem fins lucrativos, uma vez que estas não contribuem plenamente para a inclusão social do PAEE. Da mesma forma, os recursos do Fundeb devem ser prioritariamente destinados à modalidade de EE nas escolas regulares, em vez de serem alocados a instituições privadas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, é fundamental ampliar o repasse de recursos entre o governo federal e os estados para garantir o acesso e a permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares. Aos governos estaduais, cabe o investimento financeiro na formação docente inclusiva. Os recursos provenientes do PDDE devem ser aplicados na melhoria da acessibilidade nas escolas, abrangendo aspectos físicos, tecnológicos e comunicacionais. Isso inclui o investimento em materiais didáticos acessíveis e inclusivos, bem como em tecnologias voltadas à inclusão (Todos Pela Educação, 2022d).

De acordo com o exposto, é evidente que o documento “Recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal” (Todos Pela Educação, 2022d) apresenta orientações voltadas à inclusão social do público-alvo da Educação Especial (PAEE). O texto enfatiza que uma educação inclusiva “de qualidade” demanda atenção a diversos aspectos, tais como: financiamento, coleta e análise adequada de dados, avaliação da modalidade de Educação Especial (EE), investimento na formação docente, acessibilidade nas escolas regulares, entre outros. No entanto, o documento ressalta que os recursos públicos devem ser prioritariamente direcionados às redes regulares públicas de ensino, e não ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido por instituições privadas. Nesse sentido, deixa claro seu posicionamento contrário à relação público-privada no financiamento da EE, embora reconheça que tal prática seja recorrente. Por fim, é importante destacar que, ainda que o documento apresente resistência à dependência de recursos públicos para iniciativas privadas, a concretização das propostas elencadas inevitavelmente envolverá, de forma direta ou indireta, algum grau de interação entre o público e o privado.

Conclusões

O presente artigo destacou questões relacionadas à atuação do terceiro setor na educação, especialmente na Educação Especial (EE), intensificadas após a reformulação do Estado promovida pelo Programa de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir dessa reformulação, o Estado passou a ser considerado mínimo, delegando parte de suas responsabilidades à sociedade civil e às organizações do terceiro setor. Com a crise financeira do capital em 2008, o modelo de Estado gerencialista foi intensificado, tornando-se mais funcional. Nesse contexto, observou-se uma mudança em suas estratégias, marcada pela adoção de medidas da Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP), fundamentadas em princípios como governança corporativa, formação de redes empresariais, transparência, meritocracia, entre outros. Esses elementos passaram a influenciar não apenas a educação de forma ampla, mas também a modalidade de EE, moldando práticas e políticas nesse campo.

Foi possível notar que a “privatização na educação”, isto é, o domínio e controle da mesma por empresas privadas e a privatização curricular são uma realidade, tanto no que tange ao campo educacional em geral, quanto na EE. A relação público-privada em tal modalidade de ensino foi evidenciada por meio da abordagem das ações do TPE e do IRM, organizações estas que se classificam como sem fins lucrativos e afirmam não utilizarem recursos públicos em suas atividades, embora dependam de instituições mantenedoras e parceiras que as financiem com capital, tanto público, como privado, conforme evidenciado. Abordou-se especificamente as recomendações estabelecidas na AEJ, com ênfase na discussão a respeito da educação inclusiva e especial, bem como com a exposição das recomendações no que se refere à EE e inclusiva presentes no documento intitulado “Recomendações das políticas de educação inclusiva para os governos estaduais e federal”, resultado da parceria TPE-IRM.



Universidad[®]
Católica
de Manizales

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficou evidente a carência de abordagens relacionadas à educação inclusiva e especial. As poucas referências presentes no documento concentram-se na inclusão social e na diversidade étnico-racial, ambas apresentadas como necessárias para a construção de uma “sociedade produtiva”. Nesse contexto, fica claro que a preocupação com a diversidade não está voltada à inclusão como um fim em si mesma, mas sim à geração de lucro, alinhando-se a um dos princípios fundamentais do capitalismo. Nesse sentido, observa-se que a ideia de “educação de qualidade e igualitária”, mencionada no documento, está diretamente vinculada aos interesses do capital e aos princípios da Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP), como a governança, que, inclusive, figura como uma de suas recomendações.

O documento “Recomendações das Políticas de Educação Inclusiva para os Governos Estaduais e Federal” aborda de forma clara e objetiva problemáticas ainda presentes na Educação Especial (EE). Entre os principais pontos destacados estão a falta de clareza e a ausência de dados relacionados à modalidade, o insuficiente investimento em formação docente inclusiva, a escassez de discussões sobre EE nos cursos de formação ofertados no Brasil e a carência de profissionais especializados para atender os alunos PAEE, tanto no ensino comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro aspecto relevante é a destinação de recursos públicos às instituições privadas de EE, o que contraria os princípios da inclusão social do PAEE, entre outras questões.

O documento posiciona-se de forma contrária à destinação de recursos públicos para instituições privadas de Educação Especial (EE), embora reconheça que essa prática ainda seja comum no Brasil. Sua defesa central está na inclusão social do PAEE em classes comuns, o que reforça a oposição ao Decreto nº 10.502 de 2020 (Brasil, 2020a). Esse decreto institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, e o documento enfatiza a importância de sua revogação, argumentando que sua implementação representaria um retrocesso para as políticas inclusivas atualmente vigentes no país. Apesar disso, é evidente que a efetivação de suas propostas envolverá, mesmo que não

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



diretamente, a relação público-privada no que tange principalmente ao financiamento.

Um ponto relevante no contexto da parceria entre o Todos Pela Educação (TPE) e o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) para a elaboração do referido documento é a necessidade, ainda evidente, de que organizações sem fins lucrativos assumam o papel de propor políticas educacionais para o funcionamento da Educação Especial (EE). Tal responsabilidade, no entanto, deveria ser uma prioridade do Estado. Essa realidade revela o descaso estatal com a modalidade, o que perpetua a forte presença da relação público-privada na formulação e execução de políticas relacionadas à EE. Nesse sentido, é evidente o descaso estatal com a modalidade de ensino em questão, o que resulta na presença ainda massiva da relação público-privada no que se refere à efetivação e execução de políticas na modalidade. Logo, percebe-se pela discussão abordada no presente artigo, que embora o Brasil tenha avançado nos últimos anos no que refere às políticas voltadas para a inclusão e EE, o país ainda é dependente da relação público-privada quando o assunto é a educação de modo amplo e a EE, de modo mais restrito.

Referências

- Adrião, T. M. de F. (2022). *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica* [Tese de livre-docência, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/2847>
- Araújo, L. (2017). Apresentação. Em L. Araújo & J. Marcelino (Orgs.), *Público x Privado em tempos de golpe* (pp. 8-15.). Fundação Lauro Campos.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education International Hidden Privatisation in Public Education.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education%20International%20Hidden%20Privatisation%20in%20Public%20Education.pdf)
- Benamouzig, D., & Borraz, O. (2021). Burocracia, Organizações, Políticas Públicas e Formalização do Conhecimento. Em O. P. de Oliveira & P. Hassenteufel (Orgs.), *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos*. Escola Nacional de Administração Pública.
- Bernardi, L. M., Uczak, L. H., & Rossi, A. J. (2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. Em, V. M. V. Peroni, P. V. Lima & C. R. Kader, *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 115-124). Editora Oikos. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121220>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm



Universidad
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACION

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

- Brasil. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)*. <https://www.bresserpeireira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- Brasil. (2011, 17 de novembro). *Decreto n° 7.611 Decreto, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. (2013, 4 de abril). *Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.
- Brasil. (2014, 25 de junho). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Brasil. (2019, 3 de setembro). *Lei n° 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições*

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



relativas às universidades comunitárias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm.

Brasil. (2020, 30 de setembro). *Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

Corrêa, L. (2022). *Eleições 2022: recomendações para políticas de educação inclusiva*. Reportagem publicada em 15.09.2022 pelo site Cenpec. <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomendacoes-de-politicas-de-educacao-inclusiva-para-candidaturas>.

Datafolha (Anfitrión). (2021). *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – Onda 7* [Podcast de audio]. Itaú Social, Fundação Lemann e BID. <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-onda-7/>

Fundação Lemann. (2022, 12 de março). *Pesquisa com docentes sobre a escolarização de crianças com deficiência*. Fundação Lemann e Instituto Rodrigo Mendes. <https://fundacao-lemann.org.br/releases/pesquisa-com-docentes-sobre-a-escolarizacao-de-criancas-com-deficiencia>.

Gonçalves de Carvalho, E. J. (2020). *Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?* Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM). <https://drive.google.com/file/d/1198FeZwxpYxDRHgA63l30e-tTS7YqwgE/view>

Instituto Rodrigo Mendes. (2022). *Instituto Rodrigo Mendes*. <https://institutorodrigomendes.org.br>

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

Santos, M., & Moreira, J. (2023). A relação público-privada e as políticas de educação inclusiva para a educação especial no Brasil. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 82-108. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.237>

Municipais de Educação – UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Moreira, J. A. da. S. (2015). *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal*. EDUEM. <https://doi.org/10.7476/9788576286547>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda da 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>.

Peroni, V. M. V., & Flores, M. L. R. (2014). Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, 37(2), 180-189. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>

Pinto, J. M. R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, 37(134), 133-152. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>

Portela de Oliveira, R., & Adrião, T. (2002). Financiamento da educação. Em R. P. Oliveira & T. Adrião (Orgs.), *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB* (pp. 15-41). Xamã.

Rikowski, G. (2017). Privatização em educação E formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 393-413. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

Rossi, A. J., Bernardi, L. M., & Uczak, L. H. (2017). Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(2), 355-376. <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



- Todos Pela Educação (2018). *Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2022*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/relatorio-de-atividades-2022-digital.pdf>
- Todos Pela Educação. (2022a). *Todos pela educação*. <https://todospelaeducacao.org.br>
- Todos Pela Educação. (2022b). *Educação já: uma agenda para o Brasil. Chegou a hora de um real compromisso em levar a qualidade educacional para todos*. <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>
- Todos Pela Educação. (2022c). *Educação já 2022: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento.
- Todos Pela Educação. (2022d). *Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal*. Instituto Rodrigo Mendes (IRM). São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>
- Tonelo, I. (2021). *No entanto ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo*. Boitempo Editorial.