



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MIRIAN ROSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS RECURSOS
FINANCEIROS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA, NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**

BELÉM - PARÁ
2019

MIRIAN ROSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS RECURSOS
FINANCEIROS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA, NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Edilene dos Santos Ribeiro.

BELÉM- PARÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R788e Rosa Pereira, Mírian

Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA / Mírian Rosa Pereira. — 2019.
199 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maria Edilene Silva Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação Especial. 2. Exclusão Social. 3. Inclusão Escolar. 4. Recursos Financeiros. I. Título.

CDD 016.37

MIRIAN ROSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS RECURSOS
FINANCEIROS PARA O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA, NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Aprovada em: 12/03/2019.
Banca Examinadora:

Profª Drª Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Universidade Federal do Pará
PPGED/UFPA
Examinadora Interna

Profª Drª Luciana Rodrigues Ferreira
Universidade da Amazônia
PPGC/UNAMA
Examinadora Externa

Profª Drª Maria Edilene Ribeiro
Universidade Federal do Pará
PPGED/UFPA
Orientadora

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência como uma busca da nossa humanidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu Deus pela renovação constante das minhas forças, pelo amparo nos momentos mais angustiantes e de limite físico, pela proteção a cada viagem percorrida de Marabá para Belém durante o curso.

À minha extraordinária família por todo amor, pelos ensinamentos de nobreza humana e acalento ao longo dessa caminhada, principalmente pelos exemplos de perseverança diante dos percalços e de humildade a cada conquista. Não posso deixar de mencionar o meu eterno e profundo amor pela minha mãe, Maria Vilani Rosa Pereira e o meu Pai, Valdemiro Rodrigues Pereira.

Aos meus amados irmãos, Moisés, Misael e Márcio pela dádiva de existirem em minha vida, por toda generosidade e cumplicidade que traz leveza e alegrias para os nossos caminhos.

Ao meu sobrinho, Pablo, as minhas sobrinhas, Meylane e Laura pelo doce encanto da vida e pelos momentos ímpares de brincadeiras que tornam a terra um pedacinho do céu.

À minha prima Francileide e o meu primo Oziel por todo apoio, zelo e experiências compartilhadas durante toda trajetória vivida com vocês.

Ao meu namorado José Odair pelo incentivo, palavras de ânimo e companheirismo.

Ao meu amigo Vitor Fernando pela preciosa amizade que iniciou de um encontro inesperado na parada de ônibus, mas que já estava escrito o rumo da mesma orientação. Obrigada pela parceria nos momentos tensos, alegres e de superação.

À minha orientadora prof^a. Maria Edilene pela leveza e confiança que tornou esse caminho suave, principalmente, pelo modo de mostrar o espaço acadêmico, que em alguns momentos acabam ásperos, mas com toda maestria dissipa os limites e com o seu ensinamento prevalece outra possibilidade de aprendizado sobre a vida humana.

Às professoras avaliadoras, Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Luciana Rodrigues Ferreira que compartilharam comigo um momento importante da minha vida pessoal e acadêmica.

Aos professores do Curso, Fabíola Bouth Grello Kato, Ivany Pinto do Nascimento, Vera Lúcia Jacob Chaves, Rosana Maria Gemaque Rolim e em especial à professora Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos pelo carinho e receptividade na chegada e saída das viagens, lições para além de uma aula.

Ao Marielson, o Felipe e o José Sales pelos diálogos e auxílios na trajetória desse estudo.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudo do Ensino Superior (GEPES) pela convivência e afeto, especialmente ao Abel, Ana Paula, Cláudio, Jeniffer, Leila, Pânia, Tayane e o Reinaldo.

Às amigas, os amigos e colegas de turma, especialmente a Lusinete França, a Neli Mesquita, o Grupo Fraternal do Café, Ilzan, Paulo, Uislei e demais por todos os momentos maravilhosos que passamos juntos. Jamais esquecerei de vocês, minhas eternas lembranças e carinho.

Às amigas Briana, Lúcia Cristina e Maria Helena pela força e confiança durante esse percurso de estudo e demais momentos da minha vida.

Às amigas do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Educação Especial pelas possibilidades de construção de experiência e dos olhares que foram ampliados para além de único espaço. O meu carinho, respeito e admiração especialmente à Hildete Pereira dos Anjos.

Às amigas e amigos, não vou citar os nomes de todos para não cometer o equívoco de omissão, pela amizade construída seja no âmbito da vida pessoal ou profissional. Mas, não posso deixar de mencionar minha gratidão pela convivência e apoio ao Airton dos Reis Pereira, Danielle Rodrigues Monteiro da Costa, Elzonete Cunha, Francisca Valquíria, Louriana Sayma, Maria José Farias, Marinalda Apinagés, Odinete Vieira e à querida Rayda Mattias.

Aos meus amigos, amigas e colegas do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais, especialmente à Josiane Martins e o Edinaldo Bomfim Sales pela amizade, reflexões e solidariedade.

Às demais pessoas que compartilharam e contribuíram gentilmente de maneira direta ou até mesmo indireta durante a realização deste estudo.

Viva o Nordeste e o Amazonas, sempre!

Suspeito que a educação de que estamos falando não seja a mesma de que falam os pais de alunos e a escola pública. Suspeito que falamos demais e ouvimos, olhamos, sentimos de menos.

Hildete Pereira dos Anjos (2015).

RESUMO

Este estudo apresenta uma abordagem sobre a política educacional de inclusão escolar instituída em nível federal para garantia dos direitos à educação e sua repercussão no atendimento dos alunos com deficiência pela rede municipal de ensino de Marabá, estado do Pará. A mesma se consolida conforme a realidade de cada ente federado, sendo considerada a matrícula escolar para fins de redistribuição de recursos financeiros, tanto do ensino comum, quanto no atendimento educacional especializado. Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo geral: Investigar, em meio a reforma do Estado neoliberal, como se configura a educação especial em Marabá-PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os reflexos da Reforma do Estado que incidem no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência; b) analisar como vem se configurando a educação especial na rede municipal de ensino de Marabá-PA; c) identificar quais as fontes de repasses dos recursos financeiros para educação básica no município de Marabá e de que forma são destinados para a educação especial; d) investigar se os recursos financeiros redistribuídos através do cômputo da dupla matrícula dos alunos com deficiência têm contribuído para promover a inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Marabá. A abordagem teórica foi fundamentada nos estudos dos autores da área da Educação Especial, da política educacional e do financiamento, além das pesquisas científicas voltadas para os recursos financeiros no contexto da inclusão escolar. O procedimento metodológico e análise empírica foram concebidos a partir da vertente do método materialismo histórico dialético e de análise documental, tendo como fonte dos dados: documentos oficiais em nível federal e municipal, relatórios do banco de dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação, portarias interministeriais divulgadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dentre outros. Também, foram utilizados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Censo Escolar e outros. Para subsidiar a análise houve modelagem dos dados com filtro de informações dos números de matrículas, receitas, despesas, indicadores socioeconômicos e outros. Os resultados da pesquisa mostraram que a realidade concreta das pessoas com deficiência é marcada pela (de)formação humana, tendo o contexto da política educacional de inclusão escolar como possibilidade de combate à invisibilidade, que parte da ampliação do número de matrículas dos alunos com deficiência, porém, os projetos implementados pela União para atender esse público estão de maneira descontínua, sendo direcionado a responsabilidade aos municípios. De tal modo, Marabá tem sido atendido com a política de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) mediante a redistribuição dos recursos pelo fundo estadual e da complementação pela União. Por fim, conclui-se que os investimentos aplicados no processo de escolarização dos alunos com deficiência estão muito aquém do padrão de ensino pautado como Custo Aluno Qualidade, o almejado pelo Plano Nacional de Educação e da Campanha Nacional do Direito à Educação, como também, abaixo do valor já estimado para base de receita da política do FUNDEB a cada ano. Os recursos financeiros são poucos para a efetividade da inclusão escolar e sem sustentação para subsidiar o pleno atendimento das especificidades dos alunos com deficiência. Além disso, o fundo público tem sido deslocado para atendimento de instituição filantrópica.

Palavras-chave: Educação Especial. Exclusão Social. Inclusão Escolar. Recursos Financeiros.

ABSTRACT

The present study approaches the educational policy of school inclusion at the federal level to guarantee the right to education of students with disabilities and its impact in the care of students with disabilities through the municipal schools in Marabá, in the Brazilian state of Pará. For the this policy application, the government consider the school enrollment for the purpose of financial resources redistribution, varying therefore, according to the reality of each Brazilian state, both in common education and in specialized educational services. Therefore, this research had as general objective: To investigate how Marabá configured the Special Education, and whether the financial resources allocated to this teaching modality contribute to the process of school inclusion in the midst of a neoliberal state reform. We set out the following specific objectives: a) To discuss the reflexes of the State Reform and its impact on the school inclusion process of students with disabilities; b) To analyze how special education has been configured in the municipal education in Marabá; c) To identify the sources of financial resources for basic education in Marabá and how these resources are allocated for special education; d) To investigate whether financial resources based on the dual enrollment of students with disabilities have contributed to promote the inclusion of students with disabilities in the schools of Marabá. The theoretical approach was based on the studies of authors in the area of Special Education, educational policy and funding, as well as scientific research on financial resources in the context of school inclusion. We base the theoretical approach in the studies of authors from special education, educational policy and financing areas, as well as scientific research focused on financial resources aimed at school inclusion. We conduct the methodological procedure and empirical analysis from the dialectical historical materialism method and the documentary analysis. We used as data source the official documents at federal and municipal level, reports from the database of the Information System on Public Budgets in Education, interministerial ordinances published by the Education Development National Fund and others. We also use statistical data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics, the School Census and others. To support the analysis, we performed the modeling of the data considering the number of enrollments, incomes, expenses, socioeconomic indicators and others. The research results showed that the human (de)formation has an impact on the concrete reality of people with disabilities, and the educational policy of school inclusion brings the possibility of combating invisibility through the expansion of the school enrollment of students with disabilities. However, the projects implemented by the Union to serve this public are directing responsibility to municipalities in a discontinuous way. Marabá receives investments from the Fund for the Development of Basic Education and Appreciation of the Teaching Profession (FUNDEB) through the redistribution of resources by the state fund, complemented by the Union. As a result, we demonstrated that the investments applied in the schooling process of students with disabilities are far below the education standard established in the Quality Cost per Student and sought by the Brazil's National Education Plan and the Brazilian National Campaign for the Right to Education. These investments are below the value already estimated for the basis of revenue of the FUNDEB policy each year and few to implement school inclusion. Moreover, they do not support the full attendance of the specificities of students with disabilities; in addition to that, the public fund has been allocated to philanthropic institution.

Key words: Special Education. Social Exclusion. School Inclusion. Financial Resources.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Brasil – Total de Salas de Recursos Multifuncionais disponíveis por Unidade Federativa (2014)..... | 79 |
| Figura 2 – Mapa regional com a divisão dos Estados do território brasileiro | 87 |
| Figura 3 – Mapa político do Estado do Pará com destaque para o município de Marabá | 129 |
| Figura 4 – Marabá – Rota do transporte público das linhas Morada Nova até Cidade Nova | 151 |
| Figura 5 – Marabá – Panorama geral dos programas direcionados ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência | 162 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Brasil – Quantitativo das Salas de Recursos Multifuncionais que foram implantadas (2005-2014) | 78 |
| Gráfico 2 – Brasil – Pará – Demonstração dos percentuais de crescimento consolidada para o Brasil e Pará (2013-2018)..... | 106 |
| Gráfico 3 – Marabá – Valores das receitas do FUNDEB nos anos de 2015 a 2017 (R\$) | 112 |
| Gráfico 4 – Brasil – Demonstração das médias percentuais das matrículas e dos valores estimados da contribuição social do salário-educação (2015-2017) | 118 |
| Gráfico 5 – Os Índices do Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil, Pará e Marabá (1991-2010) | 131 |
| Gráfico 6 – Marabá – Matrículas geral da rede de ensino público (2015-2017)..... | 133 |
| Gráfico 7 – Brasil – Percentual das pessoas com deficiência na faixa etária de 04 a 17 anos com frequência escolar conforme a renda domiciliar <i>per capita</i> | 139 |
| Gráfico 8 – Brasil – Pará – Marabá - Percentuais de crescimento dos números de matrículas nas redes de ensino público estadual e municipal (2015-2017)..... | 140 |
| Gráfico 9 – Marabá – Média de matrículas dos alunos com deficiência nas redes de Ensino Público Estadual e Municipal | 141 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Marcos legais de abrangência internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (1971-2006)..... | 58 |
| Quadro 2 – Brasil – Classificação dos impostos que compõe o Sistema Tributário Brasileiro | 92 |
| Quadro 3 – Brasil – Composição Financeira das fontes de receitas destinadas ao FUNDEB (2010-2020) | 100 |
| Quadro 4 – Comparativo dos fatores de ponderações do FUNDEB (2007-2019) | 101 |
| Quadro 5 – Esquema das considerações da dupla matrícula (ensino comum e AEE) para fins de recebimento do recurso financeiro pelo FUNDEB..... | 103 |
| Quadro 6 – Marabá – Relação das unidades escolares que oferecem Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência público vinculados a Rede de Ensino Público Municipal..... | 149 |
| Quadro 7 – Números de SRM's por localização geográfica | 150 |
| Quadro 8 – Marabá – Quantitativo de professores que exercem atividades profissionais nos espaços de AEE | 152 |
| Quadro 9 – Marabá – Municípios da área de abrangência do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade..... | 163 |
| Quadro 10 – Detalhamento do levantamento bibliográfico sobre o financiamento da educação básica voltado para a educação especial..... | 198 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Referência do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (2015-2017)..... | 35 |
| Tabela 2 – Brasil – Totais de benefícios sociais destinados as pessoas com deficiência e idosos e os recursos investidos por unidade da federação em fevereiro de 2019..... | 52 |
| Tabela 3 – Brasil – Participação dos entes federativos na composição do sistema tributário.. | 91 |
| Tabela 4 – Brasil – Valor Anual por Aluno estimado para o padrão de referência e da modalidade de educação especial pelo FUNDEB para os Estados, Distrito Federal e Municípios (2015-2017) | 104 |
| Tabela 5 – Estimativas de receitas de cada unidade federativa e a complementação da União (2015-2017) | 108 |
| Tabela 6 – Brasil – Os entes federados que receberam complementação de receita ao Fundeb (2017) | 110 |
| Tabela 7 – Marabá – Receitas destinadas e o resultado líquido do FUNDEB (2015-2017) .. | 112 |
| Tabela 8 – Brasil – Números de matrículas e receita estimada para distribuição da quota do salário-educação (2015-2017) | 117 |
| Tabela 9 – Matrículas e receitas estimadas para distribuição da quota do salário-educação em nível de Brasil, Pará e Marabá (2015-2017)..... | 120 |
| Tabela 10 – Marabá – Detalhamento das etapas de ensino da rede municipal que incidiram para o cálculo da contribuição social do salário-educação (2015-2017)..... | 121 |
| Tabela 11 – Brasil – Valores estaduais definidos a partir da contribuição social do salário-educação | 122 |
| Tabela 12 – Receitas adicionais do município de Marabá na série histórica de 2015-2017 . | 125 |
| Tabela 13 – Brasil – Os valores <i>per capita</i> para cálculo de repasse do recuso do PNAE..... | 126 |
| Tabela 14 – Marabá – Dados da população total e por localização residente no município (1991-2010)..... | 129 |
| Tabela 15 – Pará – Relação dos municípios que obtiveram o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010) | 130 |
| Tabela 16 – Marabá – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (1991-2010)..... | 131 |
| Tabela 17 – Marabá – Matrículas escolares na rede de ensino público (2015-2017) | 132 |
| Tabela 18 – Marabá – Número de escolas, turmas e professores da rede de ensino público municipal (2015-2017) | 134 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 19 – Marabá – Demonstrativo das receitas destinadas ao financiamento da educação pública da rede municipal (2015-2017)..... | 135 |
| Tabela 20 – Marabá – Detalhamento das despesas da função da educação em 2015-2017... | 136 |
| Tabela 21 – Marabá – Gasto aluno ano da rede municipal de ensino público municipal (2015-2017)..... | 137 |
| Tabela 22 – Brasil – Pará – Marabá - Números de Matrículas da educação especial nas redes de ensino público estadual e municipal (2015-2017)..... | 140 |
| Tabela 23 – Brasil – Pará – Marabá – Detalhamento das matrículas dos alunos com deficiência nas Redes de Ensino Público Municipal (2015-2017) | 142 |
| Tabela 24 – Marabá – Detalhamentos das matrículas dos alunos com deficiência por localização, etapas e modalidade de ensino (2015-2017)..... | 143 |
| Tabela 25 – Marabá – Matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum e atendimento educacional especializado como referência para base do cálculo da receita do FUNDEB (2015-2017)..... | 144 |
| Tabela 26 – Marabá – Escolas Municipais contempladas com o Programa Escola Acessível | 165 |
| Tabela 27 – Marabá – Quantitativo de escolas contempladas com o Programa Escola Acessível (2010-2017) | 167 |
| Tabela 28 – Detalhamento dos termos celebrados com a APAE (215-2017) | 171 |
| Tabela 29 – Recursos financeiros disponibilizados para APAE (2015-2017) | 171 |
| Tabela 30 – Valores de referência para observação do valor gasto aluno ano da educação especial em Marabá | 173 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BM-BIRD | Banco Mundial |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade Inicial |
| CF | Constituição Federal |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INPC | Índice Nacional de Preços ao Consumidor |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RAIS | Relação Anual de Informações Sociais |
| RREO | Relatório Resumido da Execução Orçamentária |
| SRM | Sala de Recurso Multifuncional |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |

| | |
|--------|--|
| SIOPE | Sistema de Informação sobre Orçamento Público na Educação |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| TCM | Tribunal de Contas dos Municípios |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| a) A PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA: O LUGAR DE ONDE FALO! | 20 |
| b) OBJETO DE ESTUDO | 22 |
| c) PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS..... | 25 |
| d) PROBLEMÁTICA DE PESQUISA | 30 |
| e) O PERCURSO METODOLÓGICO | 32 |
| f) ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS | 36 |
| 1 A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA BREVE INSERÇÃO PELA LÓGICA CAPITALISTA E REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL | 37 |
| 1.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA... .. | 37 |
| 1.2 A (DE)FORMAÇÃO HUMANA, NA RELAÇÃO COM O TRABALHO | 44 |
| 1.3 AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 56 |
| 1.4 REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: AJUSTE FISCAL, CONTENÇÃO DE GASTOS FINANCEIROS E POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO .. | 63 |
| 1.5 A ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEGUNDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA..... | 69 |
| 1.6 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO..... | 76 |
| 2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: ALGUNS REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA | 86 |
| 2.1 SISTEMA FEDERATIVO: ASPECTOS TEÓRICOS | 86 |
| 2.2 A DEPENDÊNCIA FINANCEIRA ENTRE OS ENTES FEDERADOS | 91 |
| 2.3 A POLÍTICA DE FUNDOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA..... | 97 |

| | |
|---|------------|
| 2.4 CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO..... | 114 |
| 3 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM MARABÁ/PA: INCLUSÃO ESCOLAR?..... | 128 |
| 3.1 MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA: ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS | 128 |
| 3.2 A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MARABÁ: MATRÍCULA ESCOLAR E RECURSOS FINANCEIROS..... | 132 |
| 3.3 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA CONDIÇÃO INICIAL DE INSERÇÃO SOCIAL | 138 |
| 3.4 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA | 146 |
| 3.5 REGULAMENTOS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ÂMBITO MUNICIPAL..... | 154 |
| 3.6 RECURSOS FINANCEIROS DISPONIBILIZADOS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA UNIÃO..... | 162 |
| 3.7 A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM MARABÁ .. | 169 |
| 3.8 O VALOR GASTO POR ALUNO ANO EM MARABÁ | 172 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 174 |
| REFERÊNCIAS | 179 |
| APÊNDICE A | 198 |

INTRODUÇÃO

a) A PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA: O LUGAR DE ONDE FALO!

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em *nós*, a necessária, mas às vezes combalida, esperança (FREIRE, 2000, p. 54).

O enunciado acima, possibilita-me¹ refletir sobre minhas inquietações a partir do que observo sobre o contexto que a pessoa com deficiência está inserida² e que tem estimulado meu percurso pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, contribui para o despertar de ‘um olhar’ sensível diante da necessidade de melhor conhecer a realidade concreta que envolve as questões educacionais no município de Marabá/PA. Uma vez que, ainda deparo-me com situações diversas que abarcam a política de inclusão escolar, desde a heterogeneidade humana entre elas, as pessoas com deficiência³ até as limitações para o acesso e permanência, dada a falta de infraestrutura, de recursos didáticos e pedagógicos que impossibilitam uma formação de qualidade dos envolvidos com o processo educacional.

Além da minha experiência como professora, tive a oportunidade de exercer a função de conselheira, nos anos de 2013 a 2017, no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência⁴, onde acompanhei a realidade das pessoas com deficiência na área social, educacional e presenciei violações de direitos. Essa situação, conduziu-me à construção de uma concepção de mundo e de estudo por vezes marcada e pronunciada por uma voz sufocada devido aos testemunhos de sofrimentos manifestados nos corpos e dos sentimentos demonstrados nos rostos de crianças, jovens, adultos e pais que vivem com a expectativa de que sejam assistidos, com ações de políticas públicas que tragam novos fôlegos para viver.

¹ Apenas nessa seção o texto está escrito com o verbo na primeira pessoa do singular, como uma escolha que considera as experiências vividas pela acadêmica.

² A terminologia “pessoa com deficiência” será utilizada no decorrer de todo o trabalho. Esse termo foi reconhecido pelo movimento de luta das pessoas com deficiência e incorporado nos documentos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, no ano de 2006, e ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto de Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

³ “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01).

⁴ Foi criado conforme a Lei Municipal de Nº 17.550, de 28 de novembro de 2012, que o instituiu como um “órgão colegiado de caráter permanente, com funções deliberativas, normativas, controladoras, fiscalizadoras e consultivas, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social” (MARABÁ, 2012, p. 01).

Assim sendo, com a objetividade do lugar que ocupo enquanto pessoa inquieta, devido aos questionamentos, indignações diante da regulamentação de leis quando refletem apenas em noções de igualdade e que trazem significados para o espaço escolar dentro de uma conjuntura do sistema capitalista que perpetuam a invisibilidade foram os elementos de motivação para este estudo, sobretudo, devido às condições de marginalização, mesmo quando o aluno com deficiência faça parte do espaço educacional, que por vezes não estabelece pertencimento ao grupo majoritário dos alunos.

Por meio desta pesquisa, torna-se possível uma reflexão em relação às condições instituídas para organização do ensino que contempla os alunos com deficiência, tanto do ensino comum e do atendimento educacional especializado. Pois, um olhar mais próximo da realidade permite repensar sobre o fundamento que modela o ensino público em âmbito municipal a partir do subsídio dos recursos financeiros, que estão direcionados para operacionalização da política de inclusão escolar.

Isso pode acontecer, porque a pesquisa permite ir além de desvelar o desdobramento de uma política educacional, pois discute criticamente uma realidade instituída pelas relações sociais, como também, aponta para a necessidade de enfrentamento dos processos contraditórios que limitam a vida humana e a busca de mudança rumo a uma transformação social.

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2000, p. 37).

Assim, lanço as reflexões sem o apontamento de condições ideais, mas com o fundamento para a garantia do direito à educação e a expectativa em prol do fortalecimento da luta por condições de reconhecimento da heterogeneidade humana, mediante a reivindicação por concretização de ações educacionais contra a violação, o descaso que persistem no cotidiano escolar e do distanciamento da qualidade do ensino público gratuito. Pois, a educação e os demais direitos sociais são basilares para a formação humana e o poder público tem a responsabilidade pela materialidade de políticas públicas. Nesse sentido, concordo com o entendimento de Hawking (2012) ao mencionar que:

[...] temos a obrigação moral de remover as barreiras à participação e de investir recursos financeiros e conhecimento suficientes para liberar o vasto potencial das pessoas com deficiência. Os governantes de todo o mundo não podem mais negligenciar as centenas de milhões de pessoas com deficiência cujo acesso à saúde, reabilitação, suporte, educação e emprego tem sido negado, e que nunca tiveram a oportunidade de brilhar (HAWKING, 2012, p. 09).

Com essa compreensão e inserida nessa realidade, na qual as pessoas com deficiência necessitam de oportunidades de acesso e permanência nos espaços sociais e em defesa da escola pública gratuita é que debruço-me a pesquisar o financiamento da educação básica concernente a subfunção da educação especial, o qual é imprescindível para o ensino com qualidade, a manutenção dos espaços escolares, sobretudo, para a disponibilização de recursos didáticos, equipamentos, formação docente e de infraestrutura para o atendimento desse público mediante suas necessidades sensoriais.

b) OBJETO DE ESTUDO

O contexto histórico que envolve a pessoa com deficiência é marcado pela exclusão social, porém, na contemporaneidade essa condição tem sido reformulada em outra lógica capitalista, que é instituída em forma de inclusão, sem perder a sua materialidade contraditória, que gera outros embates políticos e questões degradantes entorno dos problemas sociais enraizados. Em termo epistemológico, Frigotto (2010), advertiu que a exclusão social não se trata de um conceito, mas constitui-se como diagnóstico e denúncia da realidade cuja base é o capital.

Para alcançar a incorporação social dos sujeitos marginalizados e em resposta às mudanças de reorganização do Estado foram constituídos os discursos ideológicos fundamentados em legislação, de maneira unificada ao instituir uma regulamentação jurídica que apresenta efeitos de igualdade para qualquer sujeito. Assim, o desfavorecimento de oportunidades humanas e sociais fica suavizado, com vista a um equilíbrio com destinação de ações de compensação e justiça social, sendo necessária diante dos direitos sociais para constituir uma vida digna.

As pessoas com deficiência enfrentam um aprofundamento da exclusão social, em que o impedimento de alguma função do corpo conduz a uma condição de oposição, até mesmo pela lógica enquadrada de inclusão determinada pelo capital. Desse modo, o percurso histórico foi marcado por desconstrução, em que a realidade concreta da desvantagem social vivenciada por elas conduziu a um movimento em busca do reconhecimento de direitos e na busca de

medidas a serem executadas, as quais são determinantes para a própria existência humana e o fortalecimento de lutas com reconhecimentos dos valores e princípio de igualdade à vida social.

Aliada às reivindicações tem-se o modelo social da deficiência, que desafiou as narrativas de tragédia e o drama familiar ao direcionar outros sentidos para a relação social que oprime as pessoas com deficiência.

A tese central do modelo social, permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é uma matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas se constitui como questão de justiça (DINIZ, 2010, p. 104).

Nessa perspectiva, a escola não se esquivou dessa ordem social, pois foi convocada para assumir o compromisso de abrigar todas as pessoas, incluindo os vulneráveis. Mészáros (2008), menciona que as escolas foram adaptadas de acordo com determinações reprodutivas do sistema do capital e que desempenham um papel como difusoras de valores. Portanto, para as pessoas com deficiência a função da escola acabou voltada para um amparo social em meio às contradições que instigam os embates do fenômeno da inclusão escolar, de maneira que traz uma possibilidade de humanização, formação social e cultural aos que estão presentes no espaço educacional.

Na medida em que os interesses do capital se fizeram cada vez mais hegemônicos nesse continente, a educação foi recebendo a atenção que ela merece no interior do modo-de-produção capitalista. A inclusão educacional é parte desse processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar social que os sujeitos ocupam. O limite é ainda dado pela lógica que inclui para continuar a exclusão pela exploração entre sujeitos proprietários do capital e dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho (SANFELICE, 2006, p. 35).

Assim, a inclusão escolar foi implantada conforme os ditames neoliberais, regulamentada em uma organização de acesso pela redução de custos de manutenção das instituições, atendendo às exigências do capital e da presença de Estado mínimo de direito. Deste modo, o foco inicial ficou voltado para a inserção com limitação de investimento financeiro em uma lógica instituída pelos organismos internacionais ao compreender que ao:

Estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças [...] embora os custos com as escolas especiais e escolas inclusivas sejam difíceis de determinar, é ponto pacífico que cenários inclusivos são mais eficientes do ponto de vista do custo” (OMS, 2012, p. 218-228).

Assim sendo, o acesso à educação formal às pessoas com deficiência está diretamente relacionado ao investimento financeiro, que afeta a organização do ensino comum e do ensino para atender as especificidades. Além disso, junta-se ao espaço da escola a demanda dos demais

sujeitos excluídos, de maneira que problematiza o fazer pedagógico, desestrutura e denuncia o modo de organização diante dos obstáculos decorridos das relações sociais. Para tanto, algo irremediável é a educação, independentemente do modo como se constituiu a inclusão escolar, mas, sua importância está na maneira que se relaciona com a dinâmica de produção e reprodução dos bens culturais da humanidade e para o desenvolvimento de uma consciência de transformação.

As medidas adotadas em qualquer momento dado, são históricas também no sentido de que são e permanecerão sempre sujeitas à mudança. Não é preciso dizer, sob condições favoráveis as realizações alcançadas podem ser progressivamente acentuadas e aprofundadas em um sentido positivo. Mas, evidentemente, é da mesma forma razoável que, do lado negativo, as reversões jamais possam ser aprioristicamente excluídas. Isso dependerá sempre da intervenção efetiva da educação socialista no processo contínuo de transformação. Na análise final, é isso o que determinará se prevalecerão as potencialidades positivas ou negativas e em que grau (MÉSZÁROS, 2008, p. 92).

Nesse sentido, levando em consideração o fundamento do direito à educação e a obrigatoriedade de matrículas dos alunos com deficiência, torna-se extremamente necessário que as políticas públicas de financiamento educacional promovam condições estruturais nas escolas públicas, de maneira que contribuam com a qualidade do ensino. Para que a escola em condições precárias não seja alvo apenas de ampliação de acesso e de gerenciamento da exclusão no processo de escolarização.

Vale ressaltar, que as pessoas com deficiência foram contempladas com um amplo ordenamento jurídico, com a finalidade de atender suas necessidades e de proteção contra os obstáculos sociais. Pois, segundo Rios (2010) esses direitos são relativos a uma igualdade e de proibições preventivas diante de supostas ações de violações.

Nesse contexto, a concretização da proibição constitucional da discriminação por deficiência, resultante da interação entre a teoria geral do direito da antidiscriminação e as disposições específicas da convenção, revela-se instrumento e conteúdo indispensáveis para a construção de uma sociedade respeitosa dos princípios da igualdade, da justiça social, da proteção da dignidade e da proteção das pessoas com deficiência (RIOS, 2010, p. 93).

Diante dessa realidade de garantia e proteção, que incidem nas políticas educacionais, que se tornaram como questão premente do estudo a saber, se de fato o financiamento da educação básica no contexto de inclusão escolar estava alocado para a escolarização dos alunos público da educação especial, ou apenas como uma estratégia de focalização para a construção de consenso de igualdade formal dos sujeitos. Uma vez que existiam experiências nos espaços educacionais que faziam menção da ausência de recursos financeiros no município de Marabá/PA.

c) PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS

Inicialmente, decidimos pela realização do levantamento⁵ das produções científicas sobre a política voltada para inclusão escolar dos alunos com deficiência, a fim de identificar as contribuições dos estudos para o entendimento na área e sobretudo, as lacunas existentes no campo do financiamento educacional que envolve o ensino comum e o atendimento educacional especializado, uma vez que faz parte da determinação da legislação em âmbito nacional e materializada na realidade da escolarização dos alunos com deficiência.

Foram analisadas quinze (15) produções científicas (Cf. Apêndice A)⁶, sendo uma tese, três dissertações e onze trabalhos científicos, tendo como delimitação o período de 2011 a 2018. Essa escolha de recorte de temporalidade ocorreu em virtude da aprovação do Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que admitiu a dupla matrícula dos alunos da educação especial para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), tanto em âmbito público quanto privado. O resultado mostrou que havia pouca publicação científica na área, especialmente quando envolve o investimento educacional em âmbito municipal. Assim, apresenta como indicativo a necessidade de realização de pesquisas para que ocorram novas discussões. Além disso, apontam para a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais destinadas aos alunos com deficiência.

As autoras Soto et al (2012), relataram que durante o estudo ocorreram dificuldades de acesso às informações sobre o financiamento da subfunção da educação especial por estarem dispersas entre os órgãos internos de um município paulista, bem como houve discrepâncias dos dados coletados ao serem confrontados com a base de dados do Ministério da Educação, pois estavam registrados de modo diferente, sendo agregados aos dados do ensino fundamental.

Também, detectaram que os gastos com a educação especial eram bem inferiores ao ser comparado com o montante das despesas para a educação municipal, sendo de 3% do total de recursos da Secretaria de Educação, pouco oneroso em relação às demais etapas da educação básica e modalidades de ensino. Mas, do total de montante destinado para a Educação Especial, aproximadamente 41% foram destinados às instituições privadas sem fins lucrativos que atendiam pessoas com deficiência e Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD).

5 A coleta dos dados ocorreu exclusivamente através de consulta pela internet (online) em sete (07) repositórios digitais que congregam as produções científicas em nosso país e apresentam possibilidades de localização de um maior número de trabalhos na área desse estudo entre eles, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como filtro de refinamento das opções de busca foram definidas duas (02) palavras-chaves: financiamento da educação básica e educação especial, tendo como grande área de conhecimento em Ciências Humanas.

6 O apêndice A apresenta o detalhamento dos dados obtidos como: o título, o ano, a instituição, o tipo e a fonte que disponibilizou a produção.

Ainda nessa lógica marcada pela contradição do apoio financeiro às instituições privadas em detrimento da escola pública, Borowsky (2013) discutiu a relação pública privada na educação especial com o deslocamento do fundo público. Enfatizou que o Estado tem atuado na área a partir do advento da inclusão escolar, entretanto, continuava a fomentar e legitimar a permanência das instituições privadas na oferta de atendimento educacional especializado.

O estudo de Bassi (2012) apresentou o efeito indutor da política de fundos para o financiamento da educação especial no estado de Santa Catarina no âmbito estadual e municipal, que ocorreu em virtude da elevação do valor aluno/ano transferido para cada matrícula da educação especial e da oferta do atendimento educacional especializado. Assim, esses fatores contribuíram com a expansão das matrículas mediante a política de inclusão escolar e a ampliação do atendimento especializado nas redes de ensino público. Enquanto, para instituições privadas filantrópicas houve a redução das matrículas.

Ressaltou, ainda a precariedade e ausência de condições mínimas de qualidade da rede de ensino pública devido a insuficiência dos recursos disponíveis e da redistribuição pela política de fundos para o financiamento da Educação Básica, de modo geral. Concluiu que o potencial de indução da política de fundos pode se esgotar em condições distantes do cumprimento do direito e das necessidades à educação das pessoas com deficiência pelo estado brasileiro.

Nessa mesma direção, que Teixeira (2015) primeiramente reconheceu a política de fundos como positiva para o país, e que a distribuição ocorreu mais equilibrada e como avanço na formulação de financiamento para a Educação Básica devido a interferência da União conforme constatado no estado do Goiás, onde houve transferência de recursos financeiros do Estado para os municípios. Mas ressaltou que ainda é insuficiente, porque a partilha dos recursos vinculados à educação, sobretudo via o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estava atrelado à matrícula e ao fator ponderação. Ainda destacou que a expansão das matrículas na educação especial, no estado de Goiás, ocorreu após a vinculação de recurso através do FUNDEB. Também apontou dificuldade para leitura dos dados, que a padronização das informações ainda não trouxe transparência às informações.

França (2013) em seus estudos de análise das produções voltados para o financiamento da Educação Especial percebeu que o recurso financeiro contribuiu para a efetivação de políticas e práticas voltadas às garantias dos direitos das pessoas com deficiência nos sistemas públicos de ensino e do atendimento educacional especializado. Entretanto, houve uma pequena participação do poder público referente aos recursos financeiros voltados à educação especial.

Além disso, permaneceu a relação público privado, pois os recursos financeiros têm sido destinados para a manutenção das instituições privadas sem fins lucrativos. No que tange ao custo aluno da educação especial discorreu que há poucas pesquisas voltadas para a identificação dos recursos financeiros destinados a modalidade da educação especial no âmbito municipal, sendo evidenciado a necessidade de aprofundamento de estudos nessa temática.

Em continuidade, França (2013a; 2014) investigou a ação do poder público no provimento de recursos para a educação especial no município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, mediante análises dos marcos legais que regulamentam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Nº 9.394/96, a Lei de Responsabilidade Fiscal e outros. Assim, como ocorreu na pesquisa de Soto et al (2012), também teve dificuldade diante da disponibilização dos dados para a compreensão da realidade da educação especial, que destacou como fatores a restrição ao acesso às informações referentes aos gastos da Secretaria de Educação e a necessidade de conhecimento dos termos técnicos na área de finanças públicas.

Ainda, enfatizou que a contabilidade pública não apresentou os dados de maneira desagregada dos outros níveis de ensino, ou seja, houve ausência de detalhamento dos gastos da educação especial, que acabou por desaparecer a sua especificidade na alocação dos recursos financeiros. De maneira geral, a rede de ensino público do município de Vitória tentava garantir o ensino aos alunos com deficiência mediante ações que continham investimento público, que estava integrado ao planejamento orçamentário, porém, os valores eram reduzidos e distantes para efetivação do ensino de qualidade para público da educação especial.

Como aprofundamento aos estudos, França (2015, 2015a, 2015b; 2016) constatou que o financiamento da educação especial sofreu influência de correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público no interior do Estado Brasileiro, que resultou em contradições e a permanência das marcas históricas entre o poder público com alocação dos recursos públicos às instituições privadas. Também, observou que o valor aluno ano tanto do padrão de referência como da educação especial do estado do Espírito Santo estava acima do valor nacional.

De tal modo, houve aumento de receitas, porém, o recurso orçamentário gasto pelo município de Vitória/ES com a educação especial teve uma redução de percentual do montante previsto para o dispêndio de manutenção e funcionamento, mesmo com o crescimento das matrículas dos alunos com deficiência. Ressaltou que o fator de ponderação estabelecido na lei que regulamenta o FUNDEB, não é satisfatório para o atendimento aos alunos com deficiência.

A pesquisa de Marques (2015) discutiu sobre a política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná a partir do ano de 2013, obteve como resultado que as instituições filantrópicas e assistenciais são hegemônicas no estado do Paraná. O financiamento foi mantido por uma quantia fixa e de maneira quase integral com recursos públicos, cerca de oitenta por cento dos subsídios e, não por doações ou recursos próprios. Outro fator percebido que os gastos ocorreram de maneira livre pela administração da instituição, sendo dependente da esfera pública e, que dificilmente será um movimento social autônomo.

O estudo de Silva (2016) apresentou uma análise sobre a rede municipal de São Paulo, no que tange ao atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência foi constatado a oferta de duas possibilidades: os serviços ofertados diretamente pela rede de ensino público e os serviços contratados através de convênios com instituições privadas de caráter filantrópico ou assistencial. O financiamento da educação especial direcionado e executado durante a gestão municipal de 2013 a 2016 foi reduzido ao ser comparado com o orçamento previsto, de modo que não houve ampliação. Também, houve programas que não tiveram as despesas orçadas na rubrica da educação especial, como o caso do transporte escolar especial. Também, relatou que houve dificuldade para o entendimento sobre o financiamento dos serviços de atendimento educacional especializado, uma vez que a forma de apresentação das informações não faz detalhamento dos gastos nos balancetes da administração municipal.

O estudo de Oliveira (2016) ao analisar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo, a partir da mudança orçamentária na forma de financiamento das instituições especializadas, no período de 2012 a 2015, teve como resultado que a aquisição através da terceirização dos serviços de atendimento educacional especializado proporcionou aumento nos repasses de recursos públicos às instituições privadas, em decorrência disso, os recursos designados para escola pública foram menores. Em relação ao acesso às informações do ponto de vista orçamentário, houve maior transparência das despesas com a educação especial, pois os valores da compra do serviço foram concentrados em uma ação específica. E que a alteração de convênio entre instituições privadas para forma de contrato contribuiu para o aumento das matrículas no atendimento educacional especializado das instituições especializadas e da escolarização na rede pública. Entretanto, essa forma de alocação de recursos financeiros trouxe autonomia para instituições especializadas utilizarem os recursos públicos recebidos, enquanto que o investimento em formação continuada e no desenvolvimento da educação especial nas escolas públicas estaduais ficaram prejudicados e

ocorreu uma queda significativa no investimento para a ampliação do atendimento educacional especializado no âmbito público.

França e Prieto (2016) observaram que o controle e acompanhamento das despesas da educação especial através do financiamento registrado no banco de dados dos sistemas como o de Finanças do Brasil e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos da Educação não contribuem para a transparência das informações e prestação de contas, uma vez que apresentou discrepância dos valores das despesas. Dessa forma, a gestão do financiamento nos quesitos de organização e padronização dos recursos não produziram significativas mudanças nas formas dos registros contábeis dos órgãos oficiais, assim geram dificuldades tanto para a gestão da educação especial como para os pesquisadores.

Por fim, as produções científicas mostraram o movimento dos estudos sobre o financiamento da educação básica com centralidade na Educação Especial em três regiões brasileiras: Na região Sudeste, o estado de São Paulo e o Espírito Santo; na região Sul, o estado de Santa Catarina e na região Centro-oeste, o estado de Goiás. Assim sendo, tornou-se possível dizer que não foi encontrada nenhuma publicação na região Norte. Portanto, é necessário conhecer a realidade dessa região que também faz parte da abrangência da política nacional de inclusão escolar e do financiamento educacional, que estão determinadas pela União. Nesse sentido, que esse estudo segue em direção das pesquisas realizadas a fim de entender como ocorre o compromisso do poder público com a escolarização das pessoas com deficiência no município de Marabá, estado do Pará, localizados na região Norte do território brasileiro.

Para melhor compreensão geral dos resultados dos estudos, organizamos em três agrupamentos, como: dificuldades encontradas; os investimentos realizados para educação especial; relação público privado.

Os fatores recorrentes das dificuldades encontradas tratam-se do acesso às informações, mesmo com a padronização dos dados de prestação de contas sobre o financiamento educacional para o registro no banco de dados dos sistemas: o Finanças do Brasil e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos da Educação (SIOPE), ainda apresentam restrição diante da transparência pública e para leitura dos dados, que por vezes foi necessário um conhecimento técnico na área de finanças públicas. Esses limites acabam em entraves para a gestão educacional, o acompanhamento do processo de inclusão escolar, aos pesquisadores da área e ao controle social.

Outras dificuldades, decorreram das discrepâncias dos dados informados pelos órgãos municipais ao serem confrontados com a base de dados do Ministério da Educação. O modo de apresentação dos valores das despesas da modalidade de educação especial estava agregado aos

dados do Ensino Fundamental, como também, sem detalhamento dos gastos executados nos balancetes da administração municipal.

Em relação aos investimentos destinados foram evidenciados que os gastos com a modalidade de educação especial estavam inferiores ao ser comparado com o montante das despesas para a Educação Municipal e às demais modalidades de ensino, ou até mesmo reduzido diante do comparativo com o montante previsto.

A política de fundo de financiamento educacional foi considerada como positiva ao país, que permitiu a distribuição de recursos mais equilibrada e como avanço devido a participação da União. Também, contribuiu para expansão da matrícula da educação especial em virtude da elevação do valor aluno ano transferido para cada matrícula da educação especial e da oferta do atendimento educacional especializado. Ao mesmo tempo, apresentou-se como limite ao cumprimento do direito à educação e das necessidades educacionais das pessoas com deficiência devido a precariedade e ausência de condições mínimas de qualidade do ensino público, sendo uma consequência da insuficiência dos recursos disponíveis e da redistribuição das receitas.

Por fim, a relação público privado na educação especial propiciou o deslocamento do fundo público para manutenção das instituições privadas filantrópicas. Os modos da alocação dos recursos financeiros ocorreram através de convênio com uma quantia fixa e, de contratos com aquisição através da terceirização dos serviços de atendimento educacional especializado. De tal modo, as instituições tiveram autonomia para gerir os recursos públicos recebidos, que acaba por torná-las dependentes do poder público. Como consequência dessa situação foram apontadas que com o aumento dos repasses às instituições privadas a verba pública designada para escola pública foi menor.

d) PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A saber que no Brasil, o último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do ano de 2017, mostrou que havia 184.145 (cento e oitenta e quatro mil, cento quarenta e cinco) escolas, sendo que a maioria no total de 112.899 (cento e doze mil, oitocentos e noventa e nove) estavam sob a responsabilidade dos municípios, com o percentual de 61,3%.

Ao tratar da estrutura das escolas, Lugarini (2017) menciona que a infraestrutura básica é um dos dilemas enfrentados para o funcionamento, pois em mais da metade, os percentuais de 59% das instituições de ensino fundamental não disponibilizavam rede de esgoto e apenas o

percentual 29,7% tinha biblioteca ou sala de leitura. Na educação infantil 68% das instituições não disponibilizavam banheiro acessível, enquanto que a situação no Ensino Fundamental o percentual é maior, sendo 60,1% das escolas sem o banheiro acessível. Nos casos de adequação das vias e dependências para o mesmo público da educação especial o percentual é de 29,8%. Para o Ensino Médio, a situação não se distancia, apenas 62,2% das escolas dispõe de banheiros acessíveis, em relação à adequação das vias e dependências apenas o percentual de 46,7%.

Essa situação demonstra que a realidade das escolas públicas apresenta problemas de ordem estruturais, desde as condições básicas até acessibilidade, com início na Educação Infantil. Esse fator interfere no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Porém, o número de matrículas de alunos com deficiência nas redes públicas de ensino permanece em crescimento, com o total de 877.637 (oitocentos e setenta e sete mil, seiscentos e trinta e sete) matrículas na Educação Básica dos alunos com deficiência (INEP, 2017a). E, se considerarmos o total de pessoas com deficiência reconhecido pelo último Censo Demográfico de 2010, esse número representa apenas o total de 1,92%.

Para entender essa dinâmica em âmbito municipal, vamos direcionar o nosso olhar para o município de Marabá/PA, que tem uma população estimada de 275.086 pessoas (IBGE, 2019). De acordo com o Censo Demográfico de 2010, o município de Marabá/PA, situado no Sudeste do Pará, foi estimado que havia 55.493 (cinquenta e cinco mil, quatrocentos e noventa e três) pessoas com deficiência, ou seja, 24% da população marabaense. Em relação aos dados educacionais, no ano de 2017 os números de matrículas na Educação Básica foram de 43.894 matrículas para a zona urbana e 11.280 para o campo (INEP, 2017). Desse total foram registrados o total de 1.108 matrículas de alunos com deficiência, esse número ainda bem reduzido em relação ao total considerado com deficiência no município, pois correspondeu ao percentual de 2% do total que tiveram acesso à educação.

A partir dessas condições fragilizadas desde a necessidade de ampliação do acesso à escola na perspectiva da universalização do ensino, da falta de estrutura das escolas que prejudica o processo de inclusão escolar, das disparidades socioeconômicas que afeta a região Norte, onde está inserido o município de Marabá/PA, em que as pessoas enfrentam degradação da exclusão social, dentre elas pessoas com deficiência, consolida em fatores que necessita de implementação de medidas para o combate à precariedade do ensino, o alcance das metas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e superação das condições manifestadas como insuficientes, tais elementos fundamentam a problemática desse estudo.

Nesse caso, o investimento financeiro na área educacional é prioritário para que haja ação para além de boa intenção da política, sobretudo, como enfrentamento dos obstáculos

vivenciados na Educação Básica e da política de inclusão escolar para os alunos com deficiência. Nessa direção, o objeto desse estudo está pautado no financiamento da Educação Básica com ênfase na educação especial, uma vez que as matrículas na Rede de Ensino Municipal estão articuladas com a política nacional de inclusão escolar e que interliga alocação dos recursos financeiros de maneira específica para os alunos com deficiência. A partir dessa composição que propomos a responder a seguinte questão norteadora: Em meio as reformas do Estado neoliberal, como vem se configurando a educação especial em Marabá e quais os recursos que contribuem para o processo de inclusão escolar?

Para responder esse questionamento definimos como objetivo geral: Investigar, em meio a reforma do Estado neoliberal, como se configura a educação especial em Marabá-PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar. E definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir os reflexos da Reforma do Estado que incidem no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência;
- b) Analisar como vem se configurando a educação especial na rede municipal de ensino de Marabá-PA;
- c) Identificar quais as fontes de repasses dos recursos financeiros para educação básica no município de Marabá e de que forma são destinados para a educação especial;
- d) Investigar se os recursos financeiros redistribuídos através do cômputo da dupla matrícula dos alunos com deficiência têm contribuído para promover a inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de Marabá.

e) O PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem teórica dessa pesquisa fundamentou-se nos estudos a partir da vertente marxista, de autores tais como Karl Mark (2015), Mészáros (2008), Paulo Neto e Braz (2012) e outros, que fomentam uma discussão com centralidade na dialética da teoria e das relações concretas do objeto na busca de transformação. O fundamento no materialismo histórico dialético, como um paradigma epistemológico indissociável da teoria com a própria existência humana. Essa concepção surgiu a partir da metade do século XIX com Karl Marx (1918-1883) e Engels (1820-1895), que elaboraram uma nova forma para a compreensão das (inter) relações econômicas e sociais, de maneira que a realidade é explicada pelas determinações materiais e pelo modo de produção que constitui o momento histórico.

Este método permite conhecer a realidade e assim contribuir para que a classe proletária tenha condição de refletir (pensar) sobre a realidade concreta e com possibilidade para o engajamento de ação revolucionária, na medida em que as contradições intrínsecas da organização social do sistema capitalista sejam enfrentadas pelo ato político para a transformação social.

[...] para o *método crítico-dialético*, o processo de conhecimento parte do real objetivo, histórico, dinâmico e conflitivo, percebido através de categorias abstratas, visando chegar à construção do real concreto. O conhecer científico começa pela parte, buscando o todo [...]. Compreende os fenômenos em suas várias dimensões e na perspectiva de sua historicidade, desvelando as contradições e mediações no contexto da totalidade na qual eles se manifestam (JESUS *et al.*, 2014, p. 317).

A escolha desse método como referência ocorreu devido a possibilidade de uma compreensão de maneira científica da realidade do mundo e da vida pelas experiências construídas, ou seja, em uma dinâmica de mediação entre objeto e o sujeito, sendo articulado pelos modos abstratos ao entendimento do concreto e assim, ampliando o conhecimento das experiências humanas e das práxis em sua dimensão de consciência e transformação.

É a partir da observação da aparência que se torna possível entender a essência mediante a totalidade que está relacionada à vida material e concreta das pessoas. Temos como entendimento que a realidade ou parte dessa realidade acerca do objeto não se manifesta de maneira direta, mas na produção do conhecimento que é concretizado na análise científica. Para tanto, foram estabelecidas as categorias do método como princípios para o estudo que são: a totalidade, a mediação, o movimento e a contradição.

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-la: também cabe à pesquisa descobri-las. Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos correntes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

As categorias envolvem as relações econômicas, políticas e sociais que integram as condições existentes no espaço educacional vivenciado pelas pessoas com deficiência. A totalidade contribuiu para percebermos de maneira abrangente os diferentes elementos que interligam a organização do financiamento da educação básica no processo de escolarização

das pessoas com deficiência desde a particularidade do âmbito municipal até o federal com a interferência das políticas neoliberais numa concepção de um todo.

A mediação seguiu com o pressuposto que os homens são mediadores das relações sociais, ou seja, que estabelecem os diferentes aspectos que caracterizam a realidade, sendo essencial para o entendimento das particularidades que se constitui em uma totalidade. A categoria movimento, por entender que o objeto desse estudo não é um fato isolado e estático, mas em movimento e construído historicamente dentro do contexto das políticas educacionais no âmbito do financiamento da educação básica, especialmente da educação especial, sem descolamento da realidade concreta, muito menos de ideias e particularidade que estejam distantes da condição que envolve a inserção social das pessoas com deficiência.

Por fim, a contradição que possibilita entender os aspectos que não estão de modo permanente, mas em movimento e se estabelecem pelas relações sociais manifestadas e os resultados processados a partir do concreto pensado. Assim, a contradição trouxe a concepção que a diferença dos corpos desviantes das pessoas com deficiência permanece em condição de heterogeneidade como as demais pessoas nos espaços escolares, bem como os modos de incongruência da determinação que conduz a escolarização das pessoas com deficiência.

O *locus* da pesquisa para o aprofundamento do campo empírico foi o município de Marabá, estado do Pará. Assim, este estudo apresentou-se como uma investigação qualitativa que envolveu algo concreto de unidade específica, que está situada em um contexto predeterminado pelas políticas educacionais.

A delimitação temporal partiu da série histórica de 2015 até 2017. Essa opção foi em virtude da promulgação da Lei Nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), essa lei apresenta uma abrangência de direitos sociais como exigência de efetividades, bem como representa o movimento de luta por direitos das pessoas com deficiência. Ainda, considerando a existência do financiamento com o cômputo de dupla matrícula da educação especial no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a previsão de término no ano de 2020.

Adotamos a análise documental como forma de investigação para entender os fenômenos que envolvem o objeto de estudo. Como instrumentos para coleta dos dados foram utilizados documentos oficiais para produção de fonte primária e secundária, como leis, resoluções, portarias, decretos e relatórios referentes à educação especial em âmbito federal e municipal, de Marabá/PA. Os dados educacionais referentes ao número de matrículas foram obtidos junto à base de dados do Censo Escolar, do Portal do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), os socioeconômicos no portal eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados que tratam dos recursos financeiros foram extraídos dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO), do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), que é uma plataforma eletrônica que assegura a transparência pública e foi instituída pela Portaria Ministerial nº 06/2006 e de alterações decorridas das Portarias Interministeriais. Mesmo com os limites apresentados conforme as pesquisas de França (2013, 2017), ainda é uma fonte de determinação obrigatória para prestação de contas pelos gestores dos entes federados, desde a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. De maneira que é a base de dados nacionais que disponibiliza informações de receitas e de investimentos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ainda, utilizamos as informações das portarias interministeriais que apontam as receitas estimadas como potencial para custo aluno ano no território nacional. O documento possibilitou uma compreensão do cenário de maneira abrangente e observação do detalhamento dos recursos de complementação e do financiamento do Estado do Pará.

Ressaltamos, ainda que para obtenção dos dados em nível municipal ocorreram busca de informações em dois *sites*⁷ de transparência da Prefeitura Municipal de Marabá. Ainda solicitamos informações junto ao Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal do FUNDEB, mas os documentos disponibilizados não forneciam informações no campo do estudo.

Os valores financeiros registrados nos dados coletados foram corrigidos de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), medida de cálculo do IBGE. Na tabela 01 apresentamos os índices com percentuais da série histórica (2015-2017).

Tabela 1 – Referência do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (2015-2017)

| INPC/IBGE | SÉRIE HISTÓRICA | | |
|-----------|-----------------|-------------|-------------|
| | Ano de 2015 | Ano de 2016 | Ano de 2017 |
| | 1,25206 | 1,12518 | 1,05572 |

Fonte: Calculadora do Cidadão do Banco Central, INPC (2018). Elaboração própria.

A referência dos dados dos valores que foram corrigidos teve como base o mês de dezembro do ano de 2018 (12/2018). Para subsidiar a análise dos dados, realizamos uma modelagem dos dados com banco de informações em planilhas do Excel, para essa organização

⁷ Não utilizamos os balanços financeiros do município disponibilizados nos *sites* porque ao serem confrontados com as informações disponibilizadas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação eram divergentes, apenas as informações sobre as receitas de impostos que se aproximavam com o Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária.

utilizamos filtros de informações sobre as matrículas, receitas de impostos, os recursos financeiros destinados à educação básica e a rede municipal de ensino de Marabá e as despesas executadas (pagas). Dessa forma, partimos da tabulação estatística com o uso de gráficos, quadros e tabelas que foram analisados sob os referenciais teóricos.

As análises realizadas neste trabalho têm o intuito de apreender e discutir sobre o contexto histórico no qual pessoas com deficiência estão inseridas, destacando o âmbito social e escolar, bem como, as determinações que estão alinhadas ao modo de produção capitalista, advindos dos organismos internacionais, dos próprios processos sociais de resistência e de lutas desses sujeitos.

f) ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A organização da discussão do estudo está estruturada por essa introdução, três capítulos e as considerações finais. O primeiro versa sobre a questão fundante que envolve a pessoa com deficiência na sociedade marcada pela produção capitalista, onde a inclusão/exclusão social está em um contexto de aparência que esconde a essência, além disso, as relações sociais produzidas incidem sobre as condições de existência humana e do ideário de inclusão escolar. Também, discute sobre os conceitos teóricos que definem o impedimento orgânico e a deficiência como produto histórico social do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, trata do ordenamento do capital em meio ao contexto de crise cíclica e das lutas sociais. A reforma do Estado brasileiro como resposta à crise do capital e do ajustamento público para implementação das políticas educacionais. Por fim, apresenta de maneira panorâmica as políticas que fundamentam o processo de inclusão escolar com a inserção do aluno com deficiência ao ensino comum e o atendimento educacional especializado.

O segundo capítulo discorre sobre a operacionalização das políticas educacionais no contexto de inclusão escolar através do financiamento público, como sendo imprescindível para a universalização do ensino, condições de acesso aos alunos, incluídos os que apresentam algum impedimento orgânico, o apoio ao processo de escolarização e para a obtenção do padrão de qualidade do ensino. O terceiro e último capítulo, trata da escolarização das pessoas com deficiência que está atravessada pela política pública nacional de inclusão escolar e com desdobramentos que articulam as diferentes fontes de recursos financeiros de investimentos no âmbito municipal. Por fim, as considerações finais com reflexões críticas sobre os resultados da pesquisa e na perspectiva de contribuir para o processo de inclusão escolar e o financiamento da educação básica, especialmente para o público da educação especial.

1 A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA BREVE INSERÇÃO PELA LÓGICA CAPITALISTA E REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL

Neste capítulo, discorreremos sobre a pessoa com deficiência na sociedade estruturada pela produção capitalista e marcada pela inclusão/exclusão social. Assim, o intuito é analisar as relações sociais produzidas que incidem sobre as condições de existência humana e do ideário de inclusão escolar.

Na primeira seção, discutimos os conceitos teóricos que definem o impedimento orgânico do corpo e a deficiência como produto histórico social do modo de produção capitalista, que demarcam um contexto de movimento dialético e contraditório evidenciados nos estudos, lutas e políticas públicas.

Na segunda seção, fazemos uma abordagem teórico-conceitual sobre o trabalho como centralidade ontológica do Ser histórico social, na sociedade do capital na qual ocorre a (de)formação das pessoas devido a força produtiva ser constituída como mercadoria de valor econômico. Na terceira, tratamos do ordenamento do capital em meio ao contexto de crise cíclica e das lutas sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

Na quarta seção tratamos da reforma do Estado brasileiro como resposta à crise do capital e do ajustamento público para implementação das políticas educacionais. De tal modo, na quinta seção apresentamos de maneira panorâmica essas políticas a partir do processo de escolarização dos alunos com deficiência pautada em marcos legais. Por fim, na última seção, referimo-nos ao processo de inclusão escolar com a inserção do aluno com deficiência no ensino comum e o atendimento educacional especializado, bem como, o fundamento pedagógico que incide na perpetuação da relação público privado.

1.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ao discorrermos sobre os aportes teóricos conceituais acerca da pessoa com deficiência na relação com a inclusão social, partimos do entendimento que a produção capitalista como um fenômeno histórico social fundamentado nas relações das forças produtivas e que gera a discrepância econômica entre as classes sociais, vem marcando a existência das pessoas com deficiência.

Neste sentido, consideramos o impedimento orgânico do corpo e a deficiência no contexto marcado pelo modo de produção capitalista, a partir de um campo de discussão política iniciada pelas Upias⁸ que trouxe a definição de lesão como:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou organismo ou mecanismo corporal defeituoso; **deficiência:** desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2007, p. 17, grifos nossos).

Na sociedade marcada pelo consumo e por diversos tipos de apologias voltadas para aparência do corpo e dos ambientes com barreiras sociais, a pessoa com deficiência sofre duplamente: por ter limitações corpóreas ou mentais e por estar inclusa na classe proletária. De tal modo, afirmamos que o pauperismo, vem conduzindo historicamente as condições materiais das pessoas com deficiência e se reflete no processo de inclusão/exclusão social, bem como, na concepção presente nas práticas educacionais contemporâneas.

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento (MAIOR, 2017, p. 30).

Estudos, discussões e lutas num cenário contraditório marcado pelo capital têm contribuído para que as pessoas com deficiência saiam da situação de invisibilidade sendo incluídas em debates mais amplos como o da inclusão social. Nessa direção, teorizações, ações diversificadas, políticas educacionais, dentre outros vêm sendo criadas ora com foco no assistencialismo, ora com a intenção de promover uma inclusão, de modo que a pessoa se encontre como sujeito histórico.

Cabe mencionar que esses sujeitos estão situados historicamente numa sociedade cujo mote central é o mercado. Isso contribui para a mensuração das pessoas diante do valor de troca, sobretudo, quando relaciona o corpo à força de trabalho na lógica do produtivismo, o que eleva a reprodução da miséria humana. Mas também, não podemos suprimir da história em sua movimentação dialética, que existem várias formas de manifestação e lutas em prol de direitos e que em menor ou maior grau incorporam a pauta da educação inclusiva e, que envolve a educação especial.

⁸ A primeira organização política denominada de Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), idealizada e gerenciada por membros com lesões físicas (DINIZ, 2007).

Diante dessa abordagem é mister estabelecermos a definição entre a educação inclusiva e educação especial, pois em alguns casos são dois âmbitos que se confundem ou se entrelaçam.

Há aqui outro ponto controverso, a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, quase sempre tomadas como sinônimos. Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial [...] e aqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultural atual, principalmente ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos” etc. (CAMARGO, 2017, p. 02).

Em meio à contradição do sistema capitalista há uma tendência de excluir o diferente, sendo o nível/capacidade de produção um dos termômetros balizadores. Neste sentido afirma Maior (2017), que ainda persiste a opressão da lógica economicista e produtivista sobre as pessoas em situação de vulnerabilidade marcadas como diferentes e, portanto, estão aptas à exclusão social.

No Brasil, país marcado por um desenvolvimento político e econômico com exclusão social da maioria da população, as condições materiais das pessoas com deficiência se destacam como questão preocupante e ao mesmo tempo, questão de centralidade na luta dos educadores, sobretudo dos defensores de um ideário de educação inclusiva destinado aos vulneráveis sociais.

Nesta direção estão em reivindicações as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, inclusive de financiamento para que as escolas possam atender com qualidade esses sujeitos que carecem de atendimento especializado e de condições adequadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Assim, busca-se não apenas a integração, mas a inclusão num processo que não é apenas escolar, mas de sujeito que está no mundo usufruindo dos seus direitos, e sendo reconhecido como pessoa humana no convívio social.

A deficiência é, hoje, uma questão central aos debates sobre o justo por pelo menos três razões. A primeira é que uma parcela expressiva das pessoas com deficiência é ameaçada em um dos direitos mais fundamentais à existência, o *direito a estar no mundo*. Essa experiência de solidão e de afastamento da vida social é resultado de ambientes pouco sensíveis aos impedimentos corporais. Deficiência não é um conceito neutro que descreve corpos com impedimentos, mas o resultado da interação do corpo com impedimentos com ambientes, práticas e valores discriminatórios (MEDEIROS et al, 2010, p. 13, grifos dos autores).

A partir do enunciado, enfatizamos que as práticas sociais que incluem as pessoas com deficiência precisam superar a visão preconceituosa e discriminatória sobre o corpo que no mercado consumidor relaciona-se à capacidade de consumir e gerar mais capital, por meio da força de trabalho que ele representa. Portanto, é necessário compreender o debate conceitual sobre a questão da deficiência no que se remete à ótica do impedimento orgânico.

Esse debate está em constante movimento e se materializa em manifestação de diferentes vertentes, podendo aparecer sob o fetiche do capital da igualdade formal ou sob o prisma de uma sociedade justa como condição humana. De todo modo, marca um campo de disputa e de contestações contra a alienação do ser humano e as contradições da sociedade do capital. De maneira geral, utiliza-se para as pessoas com algum impedimento orgânico o adjetivo “deficiência”, sendo que o mesmo tem diferentes sentidos e que se desdobra em práticas sociais distintas.

A deficiência já foi tida como um drama pessoal ou familiar, com explicações religiosas que a aproximaram ora do infortúnio, ora da benção divina em quase todas as sociedades. A contestação da narrativa mística e religiosa pela narrativa biomédica foi recebida como um passo importante para a garantia de igualdade. As causas dos impedimentos não estariam no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento (DINIZ et al, 2010, p. 102).

A definição conceitual de deficiência não é neutra, mas provém de maneira marcada pelo modo como é pensado o corpo com impedimento, seja como uma condição biológica de existência ou da redefinição do significado do corpo em virtude da desvantagem provocada nas relações sociais e da ordem ideológica de normalidade, que classifica e inferioriza as pessoas que não se enquadram no padrão de produtividade e de independência para se viver (DINIZ, 2007; MEDEIROS et al, 2010).

Importante ressaltar que os estudos que envolvem a deficiência apresentam-se sob dois alicerces principais, que é o modelo biomédico e o modelo social. Sobre o primeiro, afirmamos que:

O *modelo biomédico da deficiência* passou a descrever os impedimentos corporais como um desvio da natureza que, expresso na restrição de sentidos, capacidades ou habilidades, deveria ser controlado pelo poder médico. Até os anos 1970, o modelo biomédico foi hegemônico para orientar as ações no campo da deficiência, fossem bens e serviços de saúde, fossem práticas educacionais (BARBOSA, 2010, p. 44, grifos dos autores).

Assim, no modelo biomédico os saberes estão voltados para a medicina, os quais estabelecem a deficiência como determinismo biológico e como consequência do funcionamento do corpo, de maneira que inspira cuidados permanentes com a saúde para

atender um padrão de corporeidade determinado pela hegemonia e o capital vigente. Essa definição que delimita os corpos indica uma normalidade social, sob este aspecto o corpo com impedimento orgânico ao ser confrontado com este parâmetro é tido como desviante (DINIZ, 2010).

Para organização das condições materiais da vida o modelo biomédico é evidenciado no documento de classificação de doença que define a tipologia através da Classificação Internacional das Doenças (CID), sendo um marcador para mensuração dos corpos e para o atendimento clínico na área da saúde.

Modelo biomédico da deficiência, um corpo com impedimentos deve ser objeto da intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais de anormalidade. Quanto mais fiel o simulacro da normalidade, maior o sucesso da medicalização dos impedimentos (DINIZ et al, 2010, p. 101-102).

De tal modo, esse modelo constitui a deficiência pela lesão, tendo como condição a doença e as consequências como patológicas, as quais colocam a pessoa em desvantagem natural ocasionada pelo limite e o funcionamento do seu próprio corpo, sobretudo, no que diz respeito à capacidade de desenvolver habilidades e competências exigidas pelo mundo do mercado de trabalho.

Percebemos que o saber da medicina ainda permanece como o discurso de referência para políticas públicas no âmbito dos direitos sociais garantidos pelo Estado. Em relação à educação, o modelo permite a existência de práticas voltadas para a reabilitação na perspectiva pedagógica, que busca um enquadramento dos sujeitos em padrão homogeneizante no espaço escolar.

Na ausência de possibilidades biomédicas, as práticas educacionais compõem outro universo de docilização dos corpos: a controvérsia sobre práticas oralistas ou manulistas para crianças surdas é um exemplo de como diferentes narrativas disputam a resposta sobre como os surdos devem habitar sociedade não bilíngues (DINIZ et al, 2010, p. 102).

Tal prática foi executada em diferentes contextos e ainda, permanece como resultado dos processos históricos e sociais de escolarização das pessoas com deficiência. Nas questões contemporâneas que envolvem a escola o modelo biomédico segue manifestado e/ou com influência na sua própria organização, que pode ser visto na forma de atendimento educacional especializado ou nas práticas de ensino pautadas na lógica de produtividade do capital, bem como, na regulamentação jurídica que classifica a vulnerabilidade social.

O entendimento pautado apenas no modelo biomédico foi contestado em virtude da ausência de discussão crítica voltada para a desigualdade em forma de exclusão e, com isto surgiu a primeira geração de estudos que cunhou o modelo social da deficiência.

A percepção sobre a deficiência tem mudado nos últimos anos. A partir da década de 1960, as ciências sociais passaram a oferecer um conjunto de explicações para a deficiência. Partindo da área geral da sociologia da saúde, os primeiros passos no campo da sociologia da incapacidade favoreceram uma abordagem individualizante do corpo com impedimentos, embora sem questionar as causas responsáveis por promover desigualdades e discriminação. A partir desse enfoque, as compreensões sociológicas da deficiência se desenvolveram propondo um discurso sociopolítico para descrevê-la não mais como uma questão de saúde individual, mas como um produto do desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Ou seja, o modo como a sociedade se organiza é que seria responsável por produzir o corpo deficiente, já que a maioria das deficiências é gerada por fatores sociais, como violência urbana, envelhecimento populacional, avanços tecnológicos em saúde que prolongam a expectativa de vida, conflitos armados e acidentes de trânsito e trabalho (SANTOS, 2010, p. 180).

Assim sendo, o modelo social trouxe outra compreensão para a deficiência para além e com certo distanciamento do conceito dado pelo modelo biomédico, de maneira que reconhece os fatores gerados pela sociedade contemporânea. A discussão considera os serviços médicos como uma necessidade inerente a qualquer pessoa e ao mesmo tempo amplia a temática com o foco voltado para a opressão social sofrida pelas pessoas com deficiência.

Essa passagem do corpo com impedimento como problema médico para a deficiência como resultado da opressão é ainda inquietante para a formulação de políticas públicas e sociais. Deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo; é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos (DINIZ et al, 2010, p. 98).

Para formação dessa compreensão o materialismo histórico foi a base teórica para primeira geração de estudos do modelo social da deficiência, destaca-se como parte desse processo a organização política formada por um grupo de pessoas com deficiência e com formação em sociologia, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias).

A originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade *de e para* deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência. Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. Em um primeiro momento, portanto, a Upias constitui-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007, p. 15, grifos da autora).

Assim, a tese voltou-se para ação de política como combate a opressão social constituída pela discriminação e a institucionalização do modo coletivo da deficiência que considera apenas o limite do corpo. Dessa maneira, ficou delimitada a crítica ao modelo biomédico e direcionou o conceito de deficiência para a denúncia das condições sociais da organização capitalista, sendo a responsável pelas barreiras impostas às pessoas com alguma lesão (DINIZ, 2007).

Com a segunda geração de estudos a partir dos anos de 1990, ampliou-se a discussão incorporando as principais críticas feministas, onde novos elementos surgiram como fundamento para o enfrentamento político e para outras questões que ainda não havia discussão no campo da deficiência.

A crítica feminista vem sendo extensa nos estudos sobre deficiência. Grande parte das feministas não discorda da tese de que as estruturas sociais oprimem o deficiente, em especial os deficientes mais vulneráveis. Há não só uma relação de proximidade entre o feminismo e as premissas teóricas do modelo social, como também enorme preocupação de que a crítica feminista não se converta em um bloco opositor às conquistas argumentativas do modelo social perante o modelo médico. Deve-se entender a crítica feminista como parte de um processo de revigoração e expansão do modelo social, e não como uma crítica externa e opositora (DINIZ, 2007, p. 62).

Como consequência dessa ampliação dos estudos foi possível as inserções de outras discussões analíticas sobre as distintas formas que envolvem a configuração do corpo humano em vulnerabilidade, como o sexismo e o racismo (DINIZ, 2007). Portanto, consideramos que no modo de produção capitalista o corpo com impedimento orgânico é resultado da heterogeneidade humana, mas, ao mesmo tempo constitui-se em oposição a esse entendimento, pois provoca a deficiência, que está ligada às condições sociais de empobrecimento humano.

Como resultado concreto e de embasamento conceitual demandados pelo modelo social ocorreram algumas alterações de consenso sobre a deficiência e permanece em movimento rumo às modificações para atender o contexto social, econômico e os fundamentos das políticas públicas, como:

- O reconhecimento que o impedimento não é específico do corpo, mas das condições sociais que impossibilitam a interação da pessoa;

- O deslocamento do saber médico para uma mudança social a partir de outra concepção de sociabilidade humana despontada nas políticas públicas e na legislação, por exemplo, o fundamento para o amparo social do processo de elegibilidade do Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁹ (MEDEIROS et al, 2010).

⁹ Compõe o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como um direito de cidadania garantido pela Constituição Federal de 1988, com o intuito de proteger as pessoas idosas e as pessoas com deficiência diante da vulnerabilidades decorrentes da velhice e da deficiência agravadas pela insuficiência de renda. As pessoas aptas a

- O novo sistema de classificação de corpos estabelecido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que pode substituir ou complementar a Classificação Internacional de Doenças com contribuição no momento da perícia para obtenção do BPC (BARBOSA et al, 2010).

- O marco legal para os documentos internacionais e a legislação brasileira – a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que no Brasil foi ratificada pelo Congresso Nacional com *status* de emenda constitucional, sendo a base de fundamento para a criação de novas leis em todo território nacional; a Lei Brasileira de Inclusão (estatuto da pessoa com deficiência) sob a Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que traz subsídio para a discussão sobre os direitos sociais e até mesmo em prol de justiça social diante dos obstáculos impositivos de ordem humana e social.

Assim vimos, que em meio às contradições e a concretude da vida material das pessoas seguem marcados por consensos determinados por ideologias e políticas que reproduzem uma ordem vigente, o que acarreta na regulação da condição social através de valores que são internalizados. Desse modo, afirmamos que o sistema capital contribui para que haja de um lado o agravamento da situação de vulnerabilidade da pessoa com deficiência e sua exclusão social e escolar, mas de outro modo, vimos manifestações em prol de políticas que favorecem uma condição de humanidade.

De modo geral, entendemos que a pessoa com deficiência traz impressa no seu próprio corpo as marcas históricas do movimento de eliminação do convívio social, da incapacidade na condição de valoração de troca e a constante necessidade de enfrentamento dos obstáculos que provocam a maior marginalidade dos sujeitos.

Essa abordagem instiga a relacionarmos o entendimento acerca da (de)formação da pessoa com deficiência na sociedade capitalista, destacando o trabalho como aspecto importante na discussão de inclusão e exclusão social, sobre o que abordaremos no item seguinte.

1.2 A (DE)FORMAÇÃO HUMANA, NA RELAÇÃO COM O TRABALHO

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para

recebem tem idade com 65 anos ou mais e pessoas com deficiência que não têm condições de prover o seu sustento ou desprovido por sua família (BRASIL, 2016).

sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. [...] (MARX, 2013, p. 188).

Nesta perspectiva, as reflexões acerca do trabalho como centralidade ontológica nos proporcionam discutir sobre a (de)formação dos sujeitos numa sociedade capitalista, uma vez que o processo de inclusão ou exclusão social também é o reflexo da concepção de trabalho adotada pelos capitalistas, assim como o modo que as pessoas com deficiência são valorizadas ou não tendo como parâmetro a capacidade de gerar produção, pois numa primeira perspectiva, pelos capitalistas, são concebidas como ‘deficientes’, portanto, ‘improdutivos’, numa visão preconceituosa.

Marx (2013), define o trabalho como uma centralidade ontológica para a condição de sociabilidade do ser humano, sendo a base fundante do ser social, exclusivamente do próprio homem e universal nas diversas formas constituídas de sociedade. Afirma o autor que o trabalho permanece em sua forma elementar de reprodução histórica do mundo das pessoas em que a humanização decorre das relações estabelecidas pela prática social mediante a interação com a natureza. Ao mesmo tempo é determinado pelas condições materiais, que expressam a finalidade específica de produção e reprodução da economia mercantil em detrimento das necessidades humanas.

Importante ressaltar que para o autor em tela, o trabalho tem o duplo caráter de determinação: o útil concreto (vivo) e o abstrato, objetivado (morto). O trabalho útil concreto está voltado para a necessidade do homem através da sua interação com a natureza, de maneira que produz os meios e formas necessárias para a própria subsistência através do valor de uso e da perpetuação da humanidade. Neste sentido:

A capacidade de conservar valor, ao mesmo tempo, que adiciona valor é um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, um dom que não custa nada ao trabalhador, mas é muito rentável para o capitalista, na medida em que conserva o valor existente do capital (MARK, 2013, p. 207).

Já o trabalho abstrato intrínseco à sociedade capitalista estabelece o valor de troca como forma de dominação e exerce o controle social a partir da produção e acumulação de mercadoria. Destacamos que essencialmente o homem é um ser histórico, que pelo trabalho constrói as produções materiais e sociais que estão associadas aos valores que representam a sua humanização e o desenvolvimento das características fundamentais do seu ser em uma perspectiva livre e consciente, uma vez que o “trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros

imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade (DUARTE, 2013, p. 23).

Entretanto, essa concepção se altera quando há inversão, ou seja, quando o trabalho sofre a interpelação do sistema capitalista, que o reduz para a condição de sobrevivência de si, por meio da capacidade de produção. Assim, torna a formação humana e social fundamentada apenas na propriedade privada, em que o sujeito precisa vender sua força produtiva, sendo uma condição inóspita ao homem. Esse ato mercadológico, ou seja, a venda da sua atividade vital aliena o próprio trabalhador.

Nesse sentido, o trabalho alienado “[...] inverte a relação, a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*” (DUARTE, 2013, p. 24, grifos do autor). A partir dessa abordagem entendemos que, no modo de produção capitalista, a existência da vida material das pessoas fica relacionada com o valor de troca relacionada ao trabalho que dado o nível de exploração vem desumanizando, ao mesmo tempo, em que produz maior nível de alienação sobre a própria condição de ser humano e trabalhador proletariado.

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado (MARX, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, o trabalho e a (de)formação humana resultam das condições concretas em que vive um determinado sujeito, que tem a sua força de trabalho como meio de sobrevivência e que é marcada pelo valor econômico e exploração pelo mercado que coisifica o ser humano, ressaltando a importância da aparência e do consumismo exacerbado.

Esse aspecto acentua a caracterização da (de)formação dos seres humanos como empecilho e obstáculo para o aumento da produtividade, uma vez que para o capital numa visão simplista e imediata, o sujeito com algum impedimento orgânico do corpo é improdutivo, logo, não somará para o desenvolvimento do capital, sendo, portanto, um dos excluídos. Paulo Netto e Braz (2012), mencionam que a sociedade do capital não aceita a improdutividade e ao encontrar limites e obstáculos, logo, busca novas estratégias, pois o que mais almeja é a mobilidade global.

O mundo em que vivemos, na entrada do século XXI, é muito diferente daquele que despontava na segunda metade do século XX [...] do ponto de vista societário a impressão que se tem é a de que experimentamos um “mundo novo”. Além de haver surgido um “mercado mundial de bens simbólicos”, mercadorias absolutamente novas

se generalizam (pense nos produtos e subprodutos da eletrônica, dos computadores de uso pessoal aos telefones celulares), mudaram muito as formas da sua circulação (do comércio disperso aos *shopping centers* e, agora, via *internet*) e hábitos e padrões de consumo se alteraram radicalmente [...]. Sobretudo, constata-se que o universo da mercantilização, já amplificado na fase anterior do estágio imperialista, cresceu até o limite do insondável: está longe do exagero afirmar que atualmente *tudo é efetivamente* passível de transação mercantil, dos cuidados aos idosos ao passeio matinal de animais domésticos – em “serviços” (inclusive os sexuais) que se inserem na *industrialização generalizada* antes mencionada (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 247-248).

Desse modo, no atual contexto capitalista, em nível planetário, tudo se transforma em um valor de mercado, sendo o ser humano coisificado e, o seu modo de ser é demonstrado pelo resultado dos convencimentos, da permanência e do conformismo com a condição social devido ao efeito do fetichismo, da essência à aparência. Essas modificações estão na contramão do sentido ontológico do trabalho como aborda Marx (2013).

No modo de produção capitalista o homem é desumanizado e reduzido à sua força produtiva que é explorada como mercadoria no processo econômico, em todos os espaços de acumulação do capital, ou seja, em condição que visualiza o “[...] trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARK, 2004, p. 31). Além disso, provoca uma polarização antagônica das condições sociais, de riqueza em detrimento de pobreza, por vezes em miséria.

Segue-se, portanto, que à medida que o capital é acumulado, a situação do trabalhador, seja sua remuneração alta ou baixa, tende piorar [...] Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p. 472).

Nesse sentido, essa relação trabalho versus capital se desenvolve em uma disposição polarizada. Assim sendo, Marx (2013), denominou de lei geral da acumulação capitalista, que tem efeito simultâneo e interligado no crescimento da riqueza e o crescimento da pobreza onde se desenvolve a economia pautada no capital.

Considerando, as condições materiais e sociais como consequência da exploração pela produção e acumulação de capital, como condição orgânica, ou seja, intrínseca, ocorrem diferentes e fortes impactos à existência das pessoas, tendo como resultado mais ofensivo aos que pouco dispõem da venda da força produtiva, o que pode ocasionar segundo Marx (2013), num agravamento das condições materiais de vida.

A pauperização absoluta registra-se quanto as condições de vida e trabalho dos proletários experimentam uma degradação geral: queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego. A pauperização relativa é distinta: pode ocorrer mesmo quando as condições de vida dos trabalhadores melhoram, com padrões de alimentação e

moradia mais elevados; ela se caracteriza pela redução da parte que lhes cabe do total dos valores criados, enquanto cresce parte apropriada pelos capitalistas (MARX, 2013, p. 148).

O pauperismo é perpetuado e surge de forma bem distinta como condição intrínseca da produção capitalista. Essa situação é demonstrada nos dados do Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2015) da União das Nações Unidas:

Milhões de pessoas ainda vivem em situação de pobreza e de fome, sem acesso a serviços básicos. Apesar dos enormes progressos, mesmo atualmente, cerca de 800 milhões de pessoas ainda vivem em pobreza extrema e são vítimas da fome. Mais de 160 milhões de crianças com menos de cinco anos de idade apresentam peso desadequado para a idade devido à alimentação insuficiente. Atualmente, 57 milhões de crianças com idade para frequentar a escola primária não o fazem. Cerca de metade dos trabalhadores a nível mundial ainda trabalham em condições vulneráveis, e raramente desfrutam de benefícios associados ao trabalho digno. Cerca de 16 000 crianças morrem todos os dias antes de celebrar o quinto aniversário, na maioria devido a causas evitáveis. O rácio de mortalidade materna nas regiões em vias de desenvolvimento (ONU, 2015, p. 09).

Nisto vimos, o homem como fruto da venda de sua força de trabalho, a sua condição material torna-o mutilado, ou seja, deixa de ser a manifestação da sua própria existência. É o outro (capitalista) que usufrui dessa condição ou manutenção da desapropriação do trabalho gerado pelo capital. Isto ocorre porque a mercadoria é a base, a célula que compõe a economia e o desenvolvimento das condições do modo de produção capitalista.

Nesse contexto, o trabalho humano é transformado em produto e com valor direcionado nas relações sociais conforme a lógica mercantil.

A mercadoria passa a ser, então, a portadora e a expressão das relações entre os homens. Na medida em que a troca mercantil é regulada por uma lei que não resulta do controle consciente dos homens sobre a produção (a lei do valor), na medida em que o *movimento das mercadorias* se apresenta independentemente da vontade de cada produtor, opera-se uma inversão: a mercadoria, *criada pelos homens*, aparece como algo que lhes é alheio e os domina; a *criatura* (mercadoria) revela um poder que passa a subordinar o *criador* (homens) (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 105).

Dessa maneira, resulta na condição concebida pela realidade social, demarcada pela exploração de uns sobre os outros, indicando que somente há valorização para os mais produtivos e capazes de gerar maior produção de mercadoria e conseqüentemente mais lucro, que é o maior objetivo do capitalista. Para o capital os sujeitos são comparados com a mercadoria de ‘qualidade’, ou seja, o valor abstrato da sua produção é mediado pela estética da composição do corpo.

Marx usa a expressão: “o corpo inorgânico do homem”, que não é simplesmente aquele que está dado por natureza, mas, a expressão e incorporação concreta de um estágio historicamente dado e de uma estrutura de atividade produtiva na forma dos seus produtos, que vão de bens materiais até obras de arte. Como resultado de uma

alienação do trabalho, o “corpo inorgânico do homem” parece ser meramente exterior a ele e, por conseguinte, pode ser transformado em mercadoria. Tudo é “reificado”, e as relações ontológicas fundamentais são viradas de cabeça para baixo. O indivíduo se confronta com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu “corpo inorgânico” – “natureza aprimorada” e força produtiva exteriorizada – foi alienado dele (MÉSZÁROS, 2016, p. 246).

Essa produção aliada ao corpo reflete a força produtiva e os valores econômicos, sendo um dos instrumentos para obtenção do lucro, isto ocorre porque a essência do homem foi modificada de maneira que se tornou em objeto coisificado, de ordem da propriedade privada (MARK, 2015).

Ao direcionarmos a atenção para a pessoa com deficiência, vimos que a condição do corpo está voltada para o mesmo enquadramento determinado pelo capital que é permeado pela regulação do mercado e pautado na valoração da troca, que estabelece os preceitos e as normas conforme as necessidades e a intervenção para manter a ordem em vigência. Como resultado provoca o pauperismo da maioria da população, sendo que nesta encontram-se também as pessoas com diferentes disfunções orgânicas, sejam elas sensoriais ou mentais.

Sob esse entendimento ontológico do trabalho, ressaltamos que os dados sociais do Relatório Mundial sobre Deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS) mencionaram a existência de um bilhão de pessoas com deficiência no mundo, na proporção de uma para cada sete pessoas. Esse documento em seu prefácio enfatizou que na comparação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento “[...] em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência” (OMS, 2011, p. 11).

Nesse contexto, não se produz as condições necessários para satisfação das necessidades humanas, pois está em condição de oposição ao pertencimento dos aspectos da atividade vital instituída pelo trabalho. Sendo assim, é uma produção de efeito nocivo para a formação do ser humano histórico social. Uma vez que a desapropriação do trabalho e os meios de produção do ser humano são determinados, principalmente, pelo modo de exploração econômico e com consequência política e social (MARX, 2013).

Ainda partindo da concepção de trabalho concreto, Marx e Engels (2009), considera que no momento em que o homem produz sua existência constrói sua própria história de maneira coletiva pelo contexto social e para atender as suas necessidades. Entretanto, nessa condição da produção capitalista enfrentada pela pessoa com deficiência o seu trabalho é modificado para uma condição abstrata, a qual submete a uma reprodução de isolamento social, ou seja, as

determinações econômicas são consolidadas e marcadas por diferenças, mas que permanece na mesma lógica de valor de troca estabelecido.

O homem pode ser *humanamente* diferente só até o ponto em que qualquer forma dada da sociedade permita ou passa arcar com essa diferenciação genuína. Assim, a diferenciação real, longe de igualar a “*autonomia*”, só pode adquirir sentido e valor se for concebida como *reciprocidade social*. Ser diferente apenas por ser diferente não tem valor. O assassino é confessadamente “diferente” de sua vítima, mas ninguém o elogiaria por isso. O que importa é o *conteúdo* real da diferenciação. Só pode vir a ser um valor o tipo de diferenciação passível de ser socialmente integrado, contribuindo, desse modo, para o enriquecimento e o desenvolvimento positivo do indivíduo social (MÉSZÁROS, 2016, p. 246).

Dessa forma, a realidade social das pessoas com deficiência tem uma marca da diferenciação recíproca entre as pessoas, mas continua como descaracterização da existência concreta, ou seja, sob a ótica do capital. Assim sendo, o trabalho tem relação direta com o corpo, pois a composição de sua estética corporal define sua força produtiva e o aprofundamento da forma de pertencimento social.

Ainda nessa concepção de (de)formação caracterizada pela falta de condições materiais de existência a Organização Mundial da Saúde entende a limitação do impedimento orgânico do corpo das pessoas com deficiência como um atributo que favorece a lógica constante de exclusão social.

É mais difícil para as pessoas com deficiência se beneficiarem do desenvolvimento e sair da pobreza devido à discriminação no trabalho, acesso limitado ao transporte, e falta de acesso aos recursos para promover o auto emprego e atividades que garantam sua subsistência [...] podem enfrentar custos extras resultantes da deficiência – tais como os custos associados ao tratamento médico ou dispositivos assistivos, ou a necessidade de apoio e assistência pessoal – e assim costumam requerer mais recursos para obter os mesmos resultados finais que pessoas não deficientes [...] Devido aos custos mais elevados, pessoas com deficiência e suas unidades familiares têm uma maior chance de serem mais pobres do que as pessoas sem deficiência com rendas similares (OMS, 2011, p. 10).

Consideramos que os elementos citados reproduzem fortemente e modelam a estrutura social, em que o lugar da pessoa com deficiência se desloca mediante as condições do sujeito. Então, podemos afirmar que, quanto maior o nível de vulnerabilidade econômica, devido à limitação da força de produção e do impedimento orgânico a pessoa com deficiência estará conduzida a um modo de vida com maior pobreza numa perspectiva histórica da exclusão.

Conforme Marx (2013), nesse sistema o trabalhador se reduz à condição de máquina. No caso da pessoa com deficiência, acentua-se um pouco mais, de modo a elevá-la à condição de (de)formação humana, que se contrapõe ao interesse do capital por não deter a força

produtiva, além do que o modelo estético corpóreo está voltado para a relação mórbida de troca, em que o ser humano não estabelece a sua existência, ao contrário, nega-se.

Desse modo, as pessoas com deficiência afetadas pelos fatores econômicos têm o seu desenvolvimento humano comprometido em virtude das condições sociais estabelecidas. Assim, o fetiche das mudanças de condição de exploração econômica é impregnado em formas de regulação jurídica e política, essa situação pode ser observada no Brasil, onde o quantitativo da população brasileira registrado no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, informa a existência de 190.755.799 (cento e noventa bilhões, setecentos e cinquenta e cinco milhões e setecentos e noventa e nove mil) pessoas.

Para esse total, tinha aproximadamente uma pessoa com impedimento orgânico para cada quatro pessoas, com o percentual de 23,9% que corresponde ao total de 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito) pessoas com deficiência. Desse total, 38.473.702 (trinta e oito milhões, quatrocentos e setenta e três mil e setecentos e duas) pessoas com deficiência estavam localizadas na área urbana e as demais 7.132.347 (sete milhões, cento e trinta e dois mil e trezentos e quarenta e sete) no campo. Para tanto, a condição material de existência ocorre por meio dos processos normalizadores de regulação e de permanência da ordem com dependência econômica.

Exemplo disso são os índices das condições sociais dos vulneráveis no Brasil que podem ser percebidos nos dados sobre o Benefício de Prestação Continuada, do Ministério do Desenvolvimento Social e Secretaria Nacional de Assistência Social. Esse benefício é concedido para pessoa idosa e pessoa com deficiência devido sua condição de pobreza. Na próxima página apresentamos a tabela 2, onde consta os dados do total de benefícios sociais concedidos e o montante do recurso financeiro disponibilizado.

Tabela 2 – Brasil – Totais de benefícios sociais destinados as pessoas com deficiência e idosos e os recursos investidos por unidade da federação em fevereiro de 2019

| Unidade da Federação | Quantidade de benefícios | | Total de benefícios | Recursos pagos no mês | | Total de recursos pagos no mês | Recursos pagos no ano | | Total de recursos pagos no ano |
|----------------------|--------------------------|------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| | PCD | Idoso | | PCD | Idoso | | PCD | Idoso | |
| Brasil | 2.596.001 | 2.037.640 | 4.633.641 | 2.591.899.013,40 | 2.035.230.046,57 | 4.627.129.059,97 | 5.185.339.748,96 | 4.074.325.074,88 | 9.259.664.823,84 |
| Rondônia | 29.386 | 15.645 | 45.031 | 29.330.124,99 | 15.619.768,87 | 44.949.893,86 | 58.677.214,67 | 31.303.409,75 | 89.980.624,42 |
| Acre | 18.547 | 7.254 | 25.801 | 18.514.268,37 | 7.244.509,40 | 25.758.777,77 | 37.055.483,74 | 14.484.030,05 | 51.539.513,79 |
| Amazonas | 57.365 | 46.591 | 103.956 | 57.258.213,14 | 46.518.786,10 | 103.776.999,24 | 114.497.463,94 | 92.990.665,67 | 207.488.129,61 |
| Roraima | 8.640 | 4.412 | 13.052 | 8.625.726,98 | 4.403.179,64 | 13.028.906,62 | 17.305.346,06 | 8.832.307,10 | 26.137.653,16 |
| Pará | 120.343 | 91.749 | 212.092 | 120.178.551,28 | 91.721.296,51 | 211.899.847,79 | 240.359.099,43 | 183.549.378,35 | 423.908.477,78 |
| Amapá | 13.755 | 12.191 | 25.946 | 13.734.489,57 | 12.170.622,43 | 25.905.112,00 | 27.453.010,64 | 24.367.193,34 | 51.820.203,98 |
| Tocantins | 23.728 | 15.344 | 39.072 | 23.687.552,28 | 15.325.317,69 | 39.012.869,97 | 47.318.217,48 | 30.678.580,27 | 77.996.797,75 |
| Maranhão | 117.757 | 74.513 | 192.270 | 117.550.477,59 | 74.402.930,73 | 191.953.408,32 | 235.061.033,64 | 149.276.916,83 | 384.337.950,47 |
| Piauí | 54.704 | 22.942 | 77.646 | 54.605.596,65 | 22.910.101,92 | 77.515.698,57 | 109.097.421,60 | 45.830.185,27 | 154.927.606,87 |
| Ceará | 170.991 | 100.673 | 271.664 | 170.722.190,41 | 100.533.939,87 | 271.256.130,28 | 341.108.547,33 | 201.083.800,78 | 542.192.348,11 |
| Rio Grande do Norte | 58.220 | 26.316 | 84.536 | 58.114.605,25 | 26.282.383,55 | 84.396.988,80 | 116.237.194,19 | 52.553.788,99 | 168.790.983,18 |
| Paraíba | 76.719 | 38.480 | 115.199 | 76.587.025,88 | 38.438.019,52 | 115.025.045,40 | 153.163.072,34 | 76.876.036,80 | 230.039.109,14 |
| Pernambuco | 186.101 | 126.632 | 312.733 | 185.789.756,46 | 126.480.698,33 | 312.270.454,79 | 371.768.436,28 | 253.395.531,37 | 625.163.967,65 |
| Alagoas | 80.972 | 33.303 | 114.275 | 80.846.485,24 | 33.254.242,83 | 114.100.728,07 | 161.663.334,94 | 66.630.477,02 | 228.293.811,96 |
| Sergipe | 44.517 | 17.228 | 61.745 | 44.438.963,83 | 17.203.548,43 | 61.642.512,26 | 88.777.126,64 | 34.402.104,66 | 123.179.231,30 |
| Bahia | 249.156 | 200.839 | 449.995 | 248.705.142,80 | 200.500.994,11 | 449.206.136,91 | 497.145.816,85 | 401.428.936,23 | 898.574.753,08 |
| Minas Gerais | 271.549 | 194.108 | 465.657 | 271.133.722,82 | 193.887.806,80 | 465.021.529,62 | 542.446.535,44 | 388.230.571,00 | 930.677.106,44 |
| Espírito Santo | 38.580 | 33.835 | 72.415 | 38.523.888,70 | 33.788.384,49 | 72.312.273,19 | 77.087.696,49 | 67.627.665,27 | 144.715.361,76 |
| Rio de Janeiro | 136.974 | 200.274 | 337.248 | 136.817.365,99 | 200.144.099,11 | 336.961.465,10 | 274.017.677,68 | 401.175.434,94 | 675.193.112,62 |
| São Paulo | 349.117 | 397.649 | 746.766 | 348.613.514,41 | 397.209.090,08 | 745.822.604,49 | 697.787.789,92 | 794.978.889,03 | 1.492.766.678,95 |
| Paraná | 114.914 | 95.079 | 209.993 | 114.719.422,96 | 94.941.052,57 | 209.660.475,53 | 229.834.021,10 | 189.775.320,10 | 419.609.341,20 |
| Santa Catarina | 51.572 | 26.233 | 77.805 | 51.504.319,49 | 26.194.820,90 | 77.699.140,39 | 103.123.414,19 | 52.387.649,30 | 155.511.063,49 |
| Rio Grande do Sul | 123.664 | 77.121 | 200.785 | 123.482.267,74 | 77.050.046,25 | 200.532.313,99 | 247.265.665,95 | 154.158.976,64 | 401.424.642,59 |
| Mato Grosso do Sul | 40.739 | 43.156 | 83.895 | 40.674.623,02 | 43.091.084,78 | 83.765.707,80 | 81.427.090,80 | 86.277.980,89 | 167.705.071,69 |
| Mato Grosso | 44.587 | 38.987 | 83.574 | 44.511.857,61 | 38.940.333,80 | 83.452.191,41 | 89.126.508,81 | 77.943.546,99 | 167.070.055,80 |
| Goias | 85.055 | 70.478 | 155.533 | 84.926.708,42 | 70.401.183,66 | 155.327.892,08 | 169.860.167,55 | 140.865.242,48 | 310.725.410,03 |
| Distrito Federal | 28.349 | 26.608 | 54.957 | 28.302.151,52 | 26.571.804,20 | 54.873.955,72 | 56.675.361,26 | 53.220.455,76 | 109.895.817,02 |

Fonte: DATAPREV/Maciça (2019).

Em relação às pessoas com deficiência os dados registrados mencionam o total de 2.596.001 (dois milhões, quinhentos e noventa e seis mil e um) benefícios ativos, que correspondem ao percentual de 5,69% do total do número de pessoas com deficiência no Brasil registrados no último Censo Demográfico do IBGE. De tal modo, ainda permanece a vulnerabilidade no interior do pauperismo, seja pela falta de identificação de mais pessoas na condição de pobreza para aquisição do benefício e em virtude do valor recebido pelas pessoas com deficiência, que é uma renda mensal no valor de um salário mínimo por mês conforme a determinação jurídica vigente¹⁰.

A partir dos dados apresentados na tabela 2, inferimos que a região Nordeste tem o maior número de pessoas com deficiência que recebem o BPC, sendo de 1.039.137 (um milhão, trinta e nove mil e cento e trinta e sete). Ainda ressaltamos que a Síntese dos Indicadores Sociais do ano de 2017, divulgada pelo IBGE, mencionou que o Nordeste concentra o maior percentual de pessoas em situação de pobreza, com 44,8%, sendo equivalente a 25,5 milhões de pessoas. Isso é uma demonstração das condições desiguais vivenciada pela população brasileira em contexto de disparidade territorial e econômica.

Ainda considerando os beneficiários do BPC, a região Norte ficou com a quarta colocação, com o total de 271.764 (duzentos e setenta e um mil e setecentos e sessenta e quatro) pessoas com deficiência. Além disso, na região norte, o estado do Pará foi o que teve o maior número de pessoas com deficiência que obtiveram esse benefício social, sendo o total de 120.343 (cento e vinte mil e trezentos e quarenta e três).

Importante mencionar que a pessoa com deficiência só recebe BPC se estiver em situação de extrema pobreza, devido ao fato de não possuir meios de garantia para o seu próprio sustento e que a renda mensal familiar *per capita* seja de até $\frac{1}{4}$ (um quarto) aproximadamente R\$ 249,50 (duzentos e quarenta e nove reais e cinquenta centavos) do salário mínimo vigente. Nessa situação mencionada, torna-se inegável o aprofundamento da condição de vulnerabilidade enfrentada por elas, como um fator de duplicidade, seja pela limitação sensorial ou pela condição de pobreza.

Enfatizamos que o BPC faz parte do conjunto de direitos sociais conquistados para e pelas pessoas com deficiência das últimas três décadas, sendo respaldado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto Nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e com alterações através do Decreto Nº 8.805, de 07 de julho de 2016.

¹⁰ Para o ano de 2019 o Decreto Nº 9.661, de 01 de janeiro de 2019, estabeleceu o salário mínimo de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

A inclusão da garantia no texto constitucional encerrou na etapa da conquista do direito e inaugurou o momento de sua efetivação. Embora previsto na Constituição desde 1988, apenas em 1993 o benefício assistencial foi regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), e somente em 1996 foi, de fato, implantado após a publicação do Decreto n. 1.744/1995. Em 1993, foi possível formular uma legislação de assistência social que regulamentasse, entre outras questões, o benefício assistencial garantido a idosos e deficientes pobres. Nesse processo, o *status* constitucional do direito foi importante, na medida em que permitiu o acionamento do Poder Judiciário na via direta do Supremo Tribunal Federal (STF) (PENALVA, 2010, p. 61-62).

Essa regulação jurídica do benefício social, mesmo diante do quadro de pobreza existente no Brasil, não teve efetividade para execução de imediato, pois perdurou uma tramitação aproximada de 08 anos de espera pelos vulneráveis. Ainda, tem sido alvo de constantes alterações jurídicas para disciplinar nova regra e os procedimentos de solicitação, concessão e manutenção do BPC, como exemplo, a Portaria conjunta do Ministério do Desenvolvimento Social e o Instituto Nacional do Seguro Social de N° 01, de 03 de janeiro de 2017, que estipula a forma de revisão, suspensão e cancelamento do benefício.

Outra situação relacionada à condição material está posta na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano de 2016, que contabilizou a presença somente de 418.521 (quatrocentos e dezoito mil, quinhentas e vinte e uma) pessoas com deficiências e reabilitadas com vínculo empregatício em empresas de propriedade privada, públicas diretas e indiretas e os órgãos públicos, correspondendo aproximadamente ao total de 1% das pessoas com deficiência.

Isso nos leva a refletir que o contexto capitalista, remete ao sujeito com deficiência que sua atividade vital de existência seja transformada em mercadoria. Assim, perde a condição de sujeito, que não desfruta da sua própria natureza e que incide em valor de mercado, o que acaba por afetar o modo como é constituída sua essência histórica, ou seja, apenas o total de 6% das pessoas com deficiência no Brasil, estão recebendo algum valor de troca dentro da lógica de exploração econômica, enquanto as demais pessoas estão propícias ao enfrentamento de diferentes situações alheias à sua própria vontade. Conforme menciona Marx e Engels (2009):

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim. Daqui resulta que um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo da cooperação, ou fase social, e esse modo da cooperação é ele próprio uma “força produtiva”; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona a situação da sociedade e, portanto a “história da humanidade” tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca (MARX; ENGELS, 2009, p. 42-43).

Neste sentido, o mundo concreto das pessoas com deficiência é marcado pela propriedade privada que envolve consensos pautados em dois elementos: a força produtiva, em uma lógica de valor de troca que foca uma homogeneidade dos sujeitos; e, a condição corporal de padrão heterogêneo do ser humano, com o seu valor de uso que conduz a uma pauperização devido à produção capitalista que é demonstrado pelo aprofundamento da questão social. Em suma, isso é ancorado e reforçado pelo convencimento reproduzido pela ordem e a regulação do mercado que envolve a condição social da individualidade humana, bem como, internaliza valores para uma suposta igualdade diante da invisibilidade dos sujeitos.

O sistema capitalista por essência já é contraditório e permeado de crises que se refletem na (de)formação humana tornando-a ainda mais deplorável, pois reforça o aniquilamento com o aprofundamento da pobreza. Nessa lógica, compreendemos que não há igualdade de desenvolvimento humano e, sim a exploração da força de produção, de modo que a pessoa vale o quanto ela produz. Portanto, pensar em uma condição de humanização neste sistema de exploração do trabalho, será uma constante contradição.

O trabalho se relaciona à formação e à (de) formação do ser humano. Mas, sobretudo, a partir da assertiva de Marx (2004), acreditamos que o homem enquanto ser social com consciência é capaz de pensar criticamente e produzir-se enquanto homem numa essência unilateral, de maneira concreta e real, pois:

Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (MARX, 2004, p. 108).

O desafio na perspectiva do trabalho como atividade vital para existência do homem está na concepção de sociabilidade do ser social, no caso das pessoas com deficiência, a partir da sua inclusão nos espaços sociais, mesmo imbuído da contradição capitalista, como condição de humanidade, e assim, um constante movimento dialético para transformação da estrutura social.

A partir dos questionamentos que podemos desentranhar das condições de exploração e de (de)formação humana, rompendo com aparências e os sentidos de miséria que envolve a capitalização do ter, mas, ir ao encontro da formação permitida e mediada pelo trabalho como processo vital e de manifestação da existência. Para essa condição, entendemos, a escola como uma forte aliada para a inversão social, mesmo que conduzida socialmente pelo interesse do capital, pelos modos de produção, a qual enfrenta o conflito de oposição da divisão de classe.

Segundo Saviani (2012), a escola é organizada pela burguesia que qualifica desde a condição do trabalho intelectual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa, até mesmo com disfarce do pequeno-burguês. Entretanto, na medida em que a escola acolhe as pessoas na perspectiva da escolaridade obrigatória e da inclusão escolar, já se concretiza como aspecto na contramão do sistema capitalista. Contudo, nesse contexto é que ocorre o embate permeado pela contradição na busca da sociabilidade humana para pessoas com deficiência, na qual as mesmas possam adentrar em um processo de formação pautada na hominização.

Segundo Freire (2000), o ser humano se humaniza em um constante movimento dialético de comunhão de uns com os outros e que mediante a consciência crítica e pela luta na promoção da superação das contradições existentes na sociedade. “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração” (FREIRE, 2000, p. 26).

1.3 AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa seção enfatizamos que em meio as crises do capital e das lutas das pessoas em prol da heterogeneidade humana no século XX, resultaram em conquistas universais de alguns direitos fundamentais à dignidade da pessoa humana. Entretanto, somente a menção legal não foi o suficiente para proteger as pessoas na condição do pauperismo em meio ao contexto econômico e social que tem como termômetro a acumulação do capital e aumento da pobreza.

A partir da Segunda Guerra Mundial foi iniciada uma normatização jurídica de proteção comum aos povos e nações denominada de Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 10 de dezembro de 1948. Nesse período era considerável o quantitativo dos soldados mutilados pela guerra, fato este que constituía um contingente de pessoas com deficiência, as quais começaram a exigir os serviços essenciais na área da saúde como reabilitação, acessibilidade e outros.

Após a Segunda Guerra Mundial, a formação do Estado de Bem-Estar Social nos países europeus levou ao crescimento da preocupação com assistência e qualidade do tratamento da população de modo geral, incluindo as pessoas com deficiência. A partir deste contexto, programas e políticas assistenciais passaram a ser propostos no sentido de atender os pobres, os idosos, as crianças carentes e as pessoas com deficiência, em particular as vítimas e mutilados de guerra. O número de contingentes com deficiência aumentou significativamente resultando em maior importância na política interna dos países com proporções internacionais envolvendo a Organização das Nações Unidas (ONU) (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 175).

No pós-segunda guerra mundial foram fortalecidos os organismos internacionais já existentes e criados outros que conjuntamente vêm orientando a constituição de uma ordem internacional econômica, geográfica, política e social. Nesta direção tem estabelecido medidas e determinações específicas para integração política em sistema econômico mundial a partir de interesse comum, com a criação dos organismos internacionais e fortalecidos os existentes, como: Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Mundial (BM/BIRD), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses organismos internacionais vêm ampliando o seu interesse a partir da lógica de uma economia de dominação, e com respostas que transparecem como alternativa indispensável para a dinâmica social de âmbito local até o global. Sob este propósito o Banco Mundial tem desempenhado o seu papel e aplicado os seus investimentos em nome do “desenvolvimento” e “modernização”.

Trabalhamos com bilhões de dólares a nosso dispor, mas o mundo precisa de trilhões para o financiamento anual do desenvolvimento. Precisamos agora potencializar ainda mais nossos recursos escassos a fim de atrair mais capital privado em grandes volumes, combiná-lo com nossa perícia e investi-lo em países em desenvolvimento. Para impulsionar esse nível de financiamento, precisamos criar mercados e introduzir mais rigor e inovação do setor privado em nossos países clientes, especialmente aos mais pobres e mais frágeis. Temos de começar perguntando rotineiramente se o capital privado – em vez do financiamento do governo ou da ajuda dos doadores – pode financiar um projeto. **Se as condições não forem ideais para o investimento privado**, precisamos trabalhar com nossos parceiros para diminuir os riscos dos projetos, dos setores e dos países como um todo. **Por meio do diálogo e da transferência de conhecimentos podemos ajudar os governos a reformar leis e regulamentações, bem como melhorar práticas econômicas.** Podemos introduzir formas novas e mais eficientes de financiar o desenvolvimento. Isso não será fácil, mas é a única forma de ajudarmos os países na escala requerida pelos tempos (BIRD, 2017, p. 06, grifos nossos).

Para este fim, a pobreza tida como obstáculo social foi alocada ao interesse de uma ordem econômica internacional, mas também como um alerta para a expansão a partir de padrão de desenvolvimento entre os países, sobretudo como referência aos países em nível diferente de desenvolvimento. Como consequência tecem o consenso de reconhecimento de direitos para o desenvolvimento social e econômico, independentemente da realidade de cada país a partir da disponibilização de recursos financeiros, mas que serve como uma medida de dependência e aprofundamento da crise social e econômica dos países em desenvolvimento.

Na próxima página no quadro 1, elencamos um conjunto de documentos emitidos, sobretudo, pela ONU que é uma importante organização internacional e que influencia as

políticas dos países em desenvolvimento como o Brasil. Esses documentos estão relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e aos compromissos dos Estados, no caso do Brasil em meio às reformas, que incorpora em seu arcabouço legal.

Quadro 1 – Marcos legais de abrangência internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (1971-2006)

| Data | Descrição do acontecimento internacional | Organismo responsável |
|---------------|---|--|
| 20/12/1971 | Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental | ONU |
| 09/12/1975 | Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência | ONU |
| 03/12/1982 | Resolução Nº 37/52, aprovou o Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência para execução durante o período de 10 anos | ONU |
| 01/06/1983 | Convenção nº 159 sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes | ONU |
| 20/12/1993 | Resolução nº 48, adoção de Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência | ONU |
| 07-10/06/1994 | Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial | O evento foi organizado pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO |
| 14/10/1992 | 03 de dezembro como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência | ONU |
| 08/10/2001 | Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência | ONU |
| 13/12/2006 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | ONU |

Fonte: Dados da pesquisa realizada (2018).

Como marco fundamental para as políticas educacionais emergidas no final do século XX temos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no período de 05 a 09 de março do ano de 1990, em Jomtien na Tailândia com o propósito de debater sobre os acontecimentos históricos, econômicos e sociopolíticos.

Esse evento teve como parâmetro uma discussão voltada para garantia de educação destinadas a todas as pessoas, que já estava determinada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas reforçou a necessidade de universalização e promoção da igualdade social, pois a pobreza era invocada como obstáculo social para o desenvolvimento e de empecilhos que impediam o acesso à educação. E de forma geral, esse documento foi elaborado sob um discurso humanitário, ético e moral com vistas a contribuir para a justiça social.

Em relação aos recursos financeiros a serem investidos na educação pública, seguiram em duas condições: a primeira, atendendo aos objetivos estabelecidos nos documentos elaborados nos eventos e que deram subsídios para elaboração de planos de ações pelo Banco Mundial, sobretudo, para o financiamento de programas educacionais nos países em

desenvolvimento. A segunda, em uma lógica economicista que expressa pouca ação prioritária de compromissos pelos países em detrimento das condições socioeconômicas.

É a partir dos documentos e dos eventos internacionais que os processos de escolarização das pessoas com deficiência tomam maior repercussão no mundo, especialmente, com a Declaração de Salamanca, do ano de 1994, que incorporou o compromisso com a universalização da educação básica, sendo necessária a implementação de políticas de acesso e permanência na escola como obrigação do Estado. O documento mencionado trouxe uma reafirmação do compromisso com uma educação para todos, que já tinha sido instituída como política social contra a pobreza e a exclusão conforme o pacote econômico do Banco Mundial.

Esse mesmo documento apresentou ações para os governos discutirem e tomarem medidas políticas com ações específicas voltadas para as pessoas com deficiência, porém, na permanência do movimento de inclusão pela pobreza. É a partir das determinações e efeitos desses documentos internacionais que o Brasil acompanhou o movimento voltado à implantação da inclusão escolar com participação das pessoas com deficiência, e que teve repercussão nas políticas sociais e educacionais.

Outro elemento que a Declaração de Salamanca demonstrou foi em relação ao custo benefício, ou seja, a escolarização das pessoas com deficiência juntamente com as demais pessoas constitui-se em redução de custos, com outro desenho para a economia da escola. Como expressa o documento a seguir:

Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (ONU, 1994, p. 06).

Nessa mesma direção de custo benefício, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial, ressaltou a questão de economia para os cofres públicos como motivo de disseminação dos preceitos para inclusão

escolar. Na contramão dessa decisão é possível observar no mesmo documento que alguns países recepcionaram a orientação de maneira diferenciada, os quais mais de 40% dos atendimentos voltados para pessoas com deficiência ocorreram em escolas e classes especiais, como no caso dos seguintes países: Áustria, Bélgica, Inglaterra, Alemanha, Dinamarca Finlândia, França, Holanda, Suíça, entre outros (OMS, 2011).

Como resultado mais recente da participação da ONU foi a promulgação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência em reunião da Assembleia Geral no dia 13 de dezembro de 2006.

A Convenção é resultado de mais de 40 anos de luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que insistiam que os dispositivos de garantia para os direitos disponíveis não eram suficientes para modificar a situação de subalternidade em que se encontravam ao redor do mundo [...] A construção de um documento internacional juridicamente vinculante – isto é, que gera a obrigatoriedade de sua implementação – representou uma vitória para os movimentos sociais. A expectativa era a de que o direcionamento do documento para suas necessidades não apenas daria visibilidade à questão da deficiência, mas forçaria a revisão dos dispositivos que fundamentam os direitos e os sistemas de proteção social dos países, que são excludentes ou insuficientes na provisão adequada dessas necessidades (BARBOSA, 2015, p. 74-75).

De tal modo, o documento é considerado o mais participativo, pois contou com a presença das pessoas com deficiência e registro de suas denúncias sobre violações que enfrentaram, sendo uma medida de inovação na área dos direitos internacionais e dos direitos humanos. Como elementos importantes para a educação especial demandados pela Convenção tem a incorporação do modelo social, o reconhecimento da experiência de opressão experimentada pelas pessoas com deficiência, a orientação na perspectiva de mudança junto aos sistemas de proteção e de direitos, a definição de conceitos que envolve opressões com o conceito de discriminação e as exigências de igualdade de oportunidades para gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Assim, a Convenção se consolida como um documento com potencial para enfrentar de forma mais contundente a desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência em todo o mundo, apresentando avanços importantes em relação aos documentos internacionais anteriores e desafiando os sistemas de direitos e de proteção social dos países signatários (BARBOSA, 2015, p. 87).

Em relação à educação das pessoas com deficiência reconhece a mesma como direito e estabelece aos Estados Partes¹¹ que deverão efetivar o direito sem discriminação e igualdade de

¹¹ As Nações Unidas são conduzidas por propósitos e princípios aceitos por todos os Estados membros, no total de 193 países. O Brasil, para acompanhar as decisões e realização das atividades junto a ONU dispõem de quatro representações permanentes, nas cidades de Nova York (Estados Unidos), Genebra (Suíça), Roma (Itália) e Paris (França) (ONU, 2019).

oportunidades. “Os Estados assegurarão o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009, p. 14).

Destacamos ainda, que o Brasil permanece articulado a favor de uma macroeconomia global conforme o “Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”.

O Brasil participa ativamente do diálogo internacional em favor de maior estabilidade macroeconômica global. Desde o início, o Governo brasileiro tem apoiado a agenda do G20 de aperfeiçoamento da regulação financeira internacional e se empenhado em implementar, nos prazos estabelecidos, as reformas regulatórias acordadas, buscando convergência com as normas internacionais e maior solidez e segurança do sistema financeiro nacional e internacional (BRASIL, 2017c, p. 68).

Com o foco voltado para a economia o documento menciona como principal ação estratégica para atender os objetivos de Desenvolvimento Sustentável definido pela ONU a Emenda Constitucional Nº 95/2016, sendo uma estratégia para lidar com a crise fiscal e o controle dos gastos através do congelamento do valor real das despesas primárias que afeta a educação e a saúde pública da população brasileira (BRASIL, 2017).

Destacamos outro documento que envolve a ordem global, trata-se do plano de ação da Agenda 2030, adotado na Assembleia Geral da ONU no ano de 2015, que estabelece metas a serem alcançadas através de objetivos de desenvolvimento sustentável. Por exemplo, no objetivo 4 que está voltado para o intuito de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18). Em relação à educação para pessoas com deficiência estipula no item 4.5 que:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (ONU, 2015, p. 23).

De tal modo, o documento apresenta dois elementos, o primeiro o reconhecimento das mazelas sociais com extrema pobreza existente no mundo globalizado e o segundo invoca uma colaboração dos países e grupos interessados, sem definição clara, com o discurso de liberação da humanidade a partir de medidas sustentáveis. Entretanto, a essência está pautada em demonstração sutil de comprometimento com a economia, que para sobressair é necessária intervenção de compromisso com a realidade das pessoas de modo planejado para domínio da ordem vigente.

Os organismos internacionais instituíram tratados que envolvem os processos de escolarização das pessoas com deficiência. De tal modo conduzem como os países devem

constituir a elaboração e o modo de organização das políticas públicas educacionais para este público. Entendemos que a efetivação de ações coletivas que concretizem direitos promove a construção de formação de uma consciência das pessoas e de luta para o enfrentamento de ações ocultas tida como humanizada, mas que estão dentro da lógica vigente e distante da emancipação humana.

Em síntese, compreendemos que o período histórico constituiu modos de produção capitalistas que até então eram desconhecidos pela realidade concreta, os quais reestruturou de forma articulada e consensual a mundialização da ordem econômica e a internacionalização dos direitos. Vale destacar que os organismos internacionais garantem através de tratados reconhecidos internacionalmente pelos Estados o financiamento para a demanda de serviços públicos em diversas áreas essenciais para a vida humana.

O capital parece vitorioso: em todas as partes, a *competitividade* e o *mercado* se impõem e, ao cabo de cerca de vinte cinco anos da ofensiva, as taxas de lucro voltaram ao patamar dos “anos dourados”, porém, não só as taxas de crescimento permanecem medíocres, mas as *crises se multiplicam, pulverizadas e frequentemente sob a forma de crises financeiras localizadas*: são as crises típicas da financeirização. E se as megacorporações adquiriram poder planetário, a contrapartida disso é que várias dezenas de estados nacionais foram obrigados a renunciar a qualquer pretensão à soberania, tornando-se verdadeiros “Estados-anões” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 249-250).

Ainda, destacamos que os fatores econômicos, na sociedade capitalista, estabelecem os acontecimentos históricos a partir das relações constituídas com a sociedade, seja em âmbito político, jurídico, ideológico e outros. Nesse sentido, a educação como algo vivo e dinâmico, segue na direção das múltiplas dimensões sociais sucedidas das contestações de violação da vida e de disputa diante dos aspectos condutores da economia que oferece uma política de cunho compensatório e focalizada com fetiche de superação da pobreza e de novas oportunidades sociais.

É assim, na sociedade do capital, que o modo de produção vem direcionando a organização da existência humana na contemporaneidade, numa relação dialética e contraditória, encontra-se a busca para a garantia e proteção dos direitos expressados na norma jurídica e com perspectiva de outra realidade histórica para a humanidade.

Nesse contexto, o Estado como um forte aliado do sistema capitalista articula e legisla para que a escola esteja em sintonia com o modo de produção, isso perpassa pelo projeto pedagógico que deve articular como um modelador da vida social e produtiva, com fragmentos que envolvem a constante lógica da inclusão/exclusão. Além do que, aspectos como o

financiamento para a educação pública, laica e gratuita são reduzidos e em muitos casos não atendem à necessidade de inclusão escolar, sobretudo dos alunos com deficiência.

1.4 REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: AJUSTE FISCAL, CONTENÇÃO DE GASTOS FINANCEIROS E POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO

A partir dos anos de 1970 os países desenvolvidos enfrentaram um cenário de crise do sistema capitalista, tendo sua referência macroeconômica instável devido ao aprofundamento de sua própria lógica de organização com consequências decorrentes das condições precárias para existência das pessoas, ausência de emprego, sobretudo, nos países em desenvolvimento, que demonstravam o agravamento das dívidas externas.

Segundo Frigotto (2010), a crise não é algo aleatório e nem de fatores exógenos, mas de ordem estrutural, própria do movimento cíclico da acumulação capitalista que assume formas específicas e tem suas intensidades variadas com o tempo e o espaço.

O caráter contraditório (de crise) do modo de produção capitalista explicita-se, historicamente e em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém inexoravelmente, pela sua própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas. Paradoxalmente, mesmo com mais de dois terços da humanidade passando fome ou morrendo de fome, a crise do capital é, hoje, de superacumulação estatalmente regulada (FRIGOTTO, 2010b, p. 69).

Assim sendo, na busca de superação dessa crise estrutural com a permanente contradição capital-trabalho foi demandada uma reestruturação dos modos de produção e dos gastos públicos para os Estados. De tal modo, os organismos internacionais propuseram os programas de ajustes fiscais como outra dimensão de enfrentamento aos desequilíbrios sociais que afetava os diferentes países com subordinação às determinações do capital.

Com o advento dos tratados internacionais e atuação, especialmente, do Banco Mundial foi implantada uma economia pautada na política neoliberal¹². Sendo que esta vem orientando

¹² “o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos)” (GENTILLI, 2018, p. 01).

a reforma do Estado que prioriza programas educacionais compensatórios e de focalização destinadas às pessoas com maior nível de empobrecimento como os alunos com deficiência.

A centralidade do mercado no âmbito das reformas do Estado, desde a década de 1980, “tornou-se referência cognitiva das comunidades de especialistas e a base de legitimação discursiva das agências internacionais”, viabilizando a construção de um consenso sobre os meios e os fins da economia, principalmente entre os formuladores de políticas públicas e a opinião da sociedade em geral [...]. Estado, sociedade e mercado são, portanto, os atores privilegiados no âmbito das reformas e da redefinição do aparato organizacional e administrativo (SIMIONATTO, 2000, p. 01).

Nessa direção é que foi implementada a política de ajuste fiscal, que atinge também a educação especial, em meio à reforma do Estado brasileiro, que segue sob dois fundamentos neoliberais: a privatização e a redução de gastos públicos.

A privatização impulsiona o mercado livre através das vendas das empresas estatais, paraestatais e ao mesmo tempo como elemento apropriado para despoliticização das práticas regulatórias de políticas públicas do Estado, mediante a transferência do compromisso dessas políticas ao setor privado através da aquisição de serviços específicos de ordem social, em um sistema de custo-benefício e de administração por objetivos. E a redução de gastos provoca ausência de investimento nos programas sociais e a contenção de recursos públicos, que implica em um Estado mínimo para o provimento das políticas na área social [educação, saúde, aposentadoria, transporte público, habitação] e setor público ou estatal vistos como ineficientes e improdutivos (TORRES, 2013).

Em meio ao cenário de disputa e de crise metabólica do capital a instauração de uma ordem justifica as concretizações de reformas do Estado na busca de atender aos interesses econômicos e, que perpetua a miséria conforme a necessidade de permanência do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008). De tal modo, o Estado brasileiro, desde o início dos anos de 1990 vem realizando implementações desses ajustes fiscais. Eis alguns resultados:

Já nos anos de 1990 e na primeira década do novo século, oito transformações merecem destaque:

- a privatização de diversas empresas estatais, especialmente importante no que se refere às empresas estaduais, o que mudou significativamente o resultado primário das mesmas;
- a venda de diversos bancos estaduais de propriedade estatal, o que acabou com um mecanismo clássico de financiamento dos déficits públicos estaduais;
- o Plano Real, de 1994, que, devido ao fim da altíssima inflação, contribuiu para ampliar muito a transparência das contas públicas, ao se poder aferir com maior precisão o verdadeiro significado das variáveis nominais, o que era impossível quando a inflação era de 3000% ou 4000% a.a.;
- a realização de três reformas parciais do sistema previdenciário, duas delas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e uma no governo Lula;
- a renegociação das dívidas estaduais em 1997/1998, processo que esteve na raiz do ajustamento fiscal pelo qual passaram os Estados e municípios a partir de 1999;

- a adoção de um sistema de metas razoavelmente rígidas de resultado primário para o setor público consolidado, religiosamente cumpridas desde então, a partir de 1999;
- as medidas de aumento da receita para viabilizar o ajuste fiscal em 1999, prática posteriormente repetida diversas vezes, e
- a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) no segundo mandato de FHC, consolidando o processo iniciado com a privatização dos bancos estaduais e continuado com a renegociação das dívidas estaduais e municipais, fruto de uma reflexão acerca da importância de definir regras formais, como parte de uma abordagem fiscal baseada na definição de novas instituições (GIAMBIAGI, 2008, p. 538-539).

Nesse contexto, o Brasil desde o processo de reorganização política e econômica em face de democratização e os direitos sociais apresentou-se propício ao receituário do neoliberalismo. Aliado a isto, foi estabelecido um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado-MARE.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado (BRASIL, 1995, p. 12).

Assim sendo, nas crises do capitalismo o Estado é o mediador com as funções específicas para assegurar a contradição intrínseca de produção e reprodução do sistema que:

Em resumo, o estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições no contexto de crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação (TORRES, 2013, p. 105).

Para o campo da macroeconomia os ajustes fiscais com a reforma são respostas para a contenção de despesas, principalmente consideradas como gasto social, e de possibilidade aos investimentos para o crescimento do capitalismo com economia flexível e fluída, mas sujeita a qualquer momento a uma medida de ajustamento estrutural e fiscal.

Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de

“publicização”. A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 12-13).

Nessas condições entraram em ação as políticas neoliberais com as propostas de políticas sociais não exclusivas do Estado, mas ficando à disposição da propriedade pública não-estatal ou privada e recebendo fundos públicos. Segundo Gentili (2010), apresentaram-se como estratégias de mudanças, que se voltou para um modelo de Estado gerencial, resultando em transformação material na realidade econômica, política, jurídica e social, sobretudo, com o discurso de única saída possível para a crise, uma maneira de aceitação, mesmo que, às vezes, fosse dolorosa.

Este modelo de instabilidade e ajuste tem uma série de recomendações de política pública, incluindo a redução do gasto governamental, desvalorização da moeda para promover a exportação, redução de tarifas para importação e um aumento das poupanças públicas e privadas. Um aspecto central deste modelo é a redução drástica do setor estatal, especialmente mediante a privatização das empresas paraestatais, a liberalização de salário e preços e a reorientação da produção industrial e agrícola para exportação. O propósito do pacote de política pública é, a curto prazo, a redução do tamanho do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas. A médio prazo, o ajuste estrutural baseia-se nas exportações como um motor para o desenvolvimento (TORRES, 2013, p. 108).

Nesta linha, o Estado brasileiro segue atuando com uma política compensatória e nos moldes gerenciais aliada ao mercado, que se manifestam em diferentes estratégias utilizadas e executadas nos espaços e serviços públicos conforme a definição de Bresser-Pereira¹³ (2017), um dos idealizadores da reforma.

Ora, esses serviços, que passam a corresponder a uma percentagem importante do PIB, precisam ser administrados de forma eficiente, para que custem o menos possível para um nível elevado de abrangência e qualidade dos serviços. Com esse objetivo, a reforma gerencial (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado por meio de agências executivas e reguladoras; e — o que é mais importante — (4)

¹³ Luiz Carlos Bresser-Pereira foi ministro nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique e, em 1995 deu início a reforma da gestão pública denominada de reforma gerencial do Estado a partir de um Plano Diretor, que foi enviado para o Congresso Nacional como emenda da administração pública e tornou-se em Emenda nº 19/1998. A reforma foi executada inicialmente em nível federal, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o ministério foi extinto sugestão do próprio ministro no final desse período de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2018).

mantém gratuitos os grandes serviços de consumo coletivo, mas transfere sua oferta para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados por meio de contrato de gestão. Através dessas quatro características — principalmente da última — o poder público garante os direitos sociais, mas transfere sua provisão ou oferta para organizações quase-estatais que são as organizações sociais (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 153).

Assim, há uma correlação de força no âmbito econômico, onde o Estado deixa de ser o responsável direto e/ou enfraquece as políticas sociais a partir de regulação, ou seja, transfere as suas responsabilidades em consequência de racionalização dos recursos financeiros públicos e para diminuir as despesas educacionais, que também envolve a educação especial como veremos no segundo capítulo.

Em relação aos financiamentos atua de modo a possibilitar a transferência dos recursos do fundo público para o privado. Acerca dessa situação, Peroni (2008, p.13), ressalta que “o repasse de dinheiro público para o privado não é algo novo, mas que tem se transformado na própria política pública”.

Nessa retórica neoliberal que delimita a atuação do Estado, as reformas são defendidas como necessárias. Os ajustes são conduzidos de maneira distante dos problemas centrais vivenciado pelas pessoas que carecem de políticas sociais e passa assumir como principais estratégias e características, tais como:

- a) Focalização – os gastos e investimentos em serviços públicos devem concentrar-se nos setores de extrema pobreza, cabendo ao Estado participar apenas residualmente da esfera pública, redirecionando o gasto social e concentrando-o em programas destinados aos segmentos pobres e carentes. Eficiência, eficácia e metas quantitativas são os objetivos centrais a serem atingidos;
- b) Descentralização – busca redirecionar as formas de gestão e a transferência das decisões da esfera federal para estados e municípios, buscando combater a burocratização e a ineficiência do gasto social. No nível local inclui, também, a participação das organizações não governamentais, filantrópicas, comunitárias e empresas privadas;
- c) Privatização – pressupõe o deslocamento da produção de bens e serviços da esfera pública para o setor privado lucrativo, ou seja, para o mercado (SIMIONATTO, 2000, p. 02).

Essa lógica traz os fundamentos para uma ordem de implementação das políticas sociais dentro de uma conjuntura macroeconômica. Assim, com as metas estabelecidas para modernização do Estado e a racionalização financeira definidas pelas agências internacionais, especialmente o Banco Mundial, direcionam a educação, que não está isenta dessa lógica, ao contrário, as reformas trazem o ajuste com o surgimento de diferentes formas e de transferência do compromisso público para a iniciativa privada.

Nesse sentido, o Estado brasileiro permanece constituído pelo ideário neoliberal que se manifesta contrário as políticas sociais, ou seja, de modo conservador, com oposição as condições sociais, mas centrado no déficit fiscal, pois para que ocorra a expansão do capital é necessário o sufocamento da população a partir do centro de interesse do mercado (TORRES, 2013).

Como exemplo disso, recentemente, houve adoção de corte e limite para os gastos públicos conforme a determinação da Emenda Constitucional Nº 95/16¹⁴, que impôs outra forma de regime fiscal, que contrapõe inclusive a Constituição Federal de 1988, que é considerada como o documento de maior importância para garantia dos direitos fundamentais e de proteção social instituído no país. Diante dessa situação, a atuação política tem sido modificada pela estrutura econômica e se distanciado do compromisso dos direitos e garantias fundamentais voltadas à proteção da população brasileira.

Com isso, mantêm-se em uma ofensiva retirada de direitos sociais através de limites, ainda mais solidificado, com redução de possibilidades de financiamento público e com congelamento de investimento na área da educação e saúde no período de 20 anos, com uma previsão de duração até o ano de 2036, sendo que as alterações podem ser feitas apenas após os 10 anos de vigência, ou seja, a partir do ano de 2026. De tal modo, “a Emenda Constitucional Nº 95/2016 afronta cláusula pétrea, ao violar o **princípio da vinculação** (art. 34, VII, CF-88) incluída desde a Constituição de 1934 e mantidas nas demais Cartas Promulgadas nos momentos de restabelecimento democrático” (SENA, 2017, p. 47, grifos da autora).

Dessa maneira, a proteção jurídica da educação está ameaçada e consecutivamente o seu financiamento, bem como, o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e a perspectiva dos outros documentos que estão previstos a serem instituídos. Segundo Sena (2017), o corte de gastos e as restrições adicionais podem impactar as metas do PNE, como a universalização da educação obrigatória [04 a 17 anos], a garantia do padrão de qualidade que depende da distribuição de recursos públicos e o tripé em relação aos profissionais da educação básica pública que é o salário, a carreira e a formação.

Embora existam todos esses fatores que ocasionam os diferentes impactos na educação, ainda há uma alternativa de suavizar o dilema com o aumento progressivo do valor de complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que corresponde ao total de 10% do valor do fundo, mas a proposta que seja

¹⁴ A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 55 que tratava do teto dos gastos públicos, inicialmente era a PEC Nº 245.

ampliada para 50% conforme a defesa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, aspecto esse que iremos abordar no próximo capítulo.

Por fim, a saber, que nenhuma forma de superação da história negada pela educação ocorrerá por dentro deste sistema que tem como prioridade o aspecto econômico, portanto, é necessário o enfrentamento desta realidade e, sobretudo, das diferentes artimanhas que por vezes são induzidas pelo discurso de humanização e de sensibilidade com a diferença. Segundo Mark e Engels (2009), a luta pela transformação não passa pela imposição do capital, que cria o mundo conforme sua imagem e reflexo, mas pela subversão desta lógica presente nessa sociedade.

1.5 A ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEGUNDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nessa seção apresentamos uma discussão panorâmica sobre a política educacional voltada para a escolarização dos alunos com deficiência. Ressaltamos que em meio a Reforma do Estado capitalista as políticas neoliberais no Brasil tendem a ser inspiradas ou orientadas a partir das experiências dos países desenvolvidos e das propostas que repercutiam da adesão às determinações econômicas e sociais defendidas pelos organismos internacionais, a que o Brasil é signatário.

A saber, que a reforma do Estado Brasileiro implementou diretrizes política e social mediante uma conjuntura econômica globalizada, que reconfigurou a atuação do poder público em prol de uma governabilidade intermediada pelo interesse da política neoliberal, ou seja, uma reforma de cunho administrativo, mas seus fundamentos eram macroeconômicos de estabilidade econômica e de ajuste fiscal. Para esse contexto, Simionato (2000), menciona que as políticas sociais ficaram subordinadas com medidas de restrição de custos e de focalização de ações governamentais em segmentos mais precários e de serviços básicos.

Importante ressaltar que no final do século XX, o discurso ideológico estava pautado em ‘humanização da exclusão’ com uma lógica de inclusão, que envolve um imperativo ético e de universalização da educação para todas as pessoas manifestado em um movimento voltado para o acesso à escola na perspectiva igualitária, mas sob o prisma da Reforma do Estado. Assim o foco era para a construção de uma formação escolar conforme a engrenagem que conduz o interesse do sistema capitalista.

Mediante a realidade concreta da escolarização voltada às pessoas com deficiência no sistema público de ensino [escolas públicas e instituições especializadas] e nas instituições

filantrópicas criou-se uma base de política pública na área de maneira que estruturou um modo de organização da escolarização, que ainda não tem sustentação teórica fundamentada na própria realidade do Brasil e pouco despontada pela trajetória educacional dessas pessoas (MENDES, 2010).

A política educacional que envolve a escolarização das pessoas com deficiência vem se sustentando sob uma ótica contraditória que por vezes ocorre com o constante encaixe da inclusão pela exclusão concernente ao modo de produção capitalista, sendo visto dentro e fora da escola com o encontro e o desencontro do ensino comum e do atendimento educacional especializado. Sobretudo, com os resquícios do contexto histórico da educação especial articulada pela relação público e privado, que segue vinculada aos interesses do capital, confrontada com os direitos instituídos e pelo movimento de luta em prol de transformação.

Em meio às ideias de desenvolvimento e modernização da educação difundidas pela Reforma do Estado capitalista e mediante o princípio da democratização, surgiram as primeiras políticas públicas de acesso à educação básica às pessoas com deficiência, embora já existissem ações, projetos e programas direcionados para esse público, ganhou outro contorno nos aportes legais e normativos em meio ao reordenamento das políticas educacionais a partir dos anos de 1990.

No caso do Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, havia um modelo de vias mistas. Alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo base comum da educação nacional. Por outro lado, havia a opção pela escolarização nas escolas comuns, em previsões do tipo classe especial para estudantes com deficiência intelectual, e classe comum combinada com salas de recursos, para alunos com deficiência sensorial e física. Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas dessas opções de escolarização e que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais era restrito, estando a maioria fora das escolas (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 350).

Vale ressaltar, que o contexto histórico da educação especial é marcado também pelo movimento de luta das pessoas com deficiência o que tem contribuído com o processo que é chamado de inclusão escolar. De acordo com Maior (2017), a participação em prol da conquista desses direitos contou com duas fases distintas, a primeira pelo envolvimento e encaminhamento dos processos com demandas por familiares e profissionais e, a segunda com a iniciativa das próprias pessoas com deficiência.

Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política. Da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos (MAIOR, 2017, p. 30).

Os movimentos das pessoas com deficiências são em prol dos seus direitos que resultaram em exigências para elaboração e consolidação de uma legislação educacional com destaque para esse público. Portanto, segue em movimento dialético de contestação e conquista entre o poder público e a sociedade civil. Assim sendo, segundo Anjos (2009), a trajetória da educação especial é descrita como processo evolutivo que atravessa o período de segregação, a integração e alcança o movimento inclusivo.

Na prática segregacionista prevalecia o poder público, que era complacente com a relação público e privado, pois buscava educar as pessoas com deficiência entre elas mesmas e resultava em afastamento do convívio social. Isto ocorria porque a concepção de educação estava voltada para o corpo, em que o impedimento orgânico era uma deficiência do sujeito. Nesse momento, o modelo biomédico que dava o embasamento para as questões pedagógicas e estudos científicos, os quais estavam voltados para uma caracterização e categorização do desvio orgânico, a reabilitação, a prevenção e até mesmo a cura (ANJOS, 2009).

Em meio às críticas das práticas anteriores a discussão voltava-se para a presença da pessoa com deficiência nos espaços educacionais, que culminou como o período de integração, ou seja, os esforços pedagógicos concentravam-se em adequação aos padrões do ensino comum para receber o aluno com deficiência. Nesse ínterim, o acesso foi permitido à escola, mas a participação acabava por acontecer em classes especiais, porque não houve modificação na estrutura e nem na lógica de funcionamento da escola que já existia. Nesse processo, ocorreu uma transição do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, com o deslocamento do impedimento orgânico da pessoa para os fatores sociais que remetem a obstáculos ao meio social (ANJOS, 2009).

A partir dessa herança histórica e das reformas educacionais que incidiram na reorganização escolar, ocorreu um alinhamento ideológico conforme as ideias neoliberais, na lógica de mercado de custo-benefício e do aceite dos preceitos legais voltados para escolarização como direito aos alunos com deficiência que tencionou a política educacional com vistas a inclusão escolar.

É justamente a crítica a essa concepção [integração] que está na base da lógica inclusiva: a atuação conjunta de pessoas que vivem diretamente o acesso ao conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura de séries; enfim, criando novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo (ANJOS, 2009, p. 117).

Antes de dar maior ênfase às ideias de inclusão que decorrem nos espaços escolares, faz-se necessário enfatizar que a educação especial está inserida na estrutura organizacional da

educação nacional sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e tem uma base fundamentada e amparada na legislação, que se iniciou com a Constituição Federal de 1988. Desde então, vem se consolidando como um marco legal voltado para a garantia e proteção aos direitos das pessoas com deficiência.

Dado o nível de importância da discussão que envolvia esse campo educacional, nos anos de 1990, no âmbito do MEC, essa modalidade de ensino denominada de educação especial ficou sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica conforme o Decreto Nº 99.678, de 8 de novembro de 1.990. Mesmo com os impasses existentes à época, essa configuração de estrutura foi um passo inicial de aproximação da educação especial com a educação básica (BEZERRA; ARAÚJO, 2014). Entretanto, esse formato não perdurou por muito tempo, pois com os acontecimentos políticos e administrativos após a saída do presidente Fernando Collor de Melo, no ano de 1992, houve uma nova reestruturação na organização dos órgãos do Estado.

A educação especial novamente foi remanejada para uma pasta específica, a exemplo do que ocorria antes dos anos de 1990. Com o ressurgimento da outrora Secretaria de Educação Especial sob a sigla denominada de SEESP, teve como incumbência a disseminação da Política Nacional de Educação Especial. A SEESP foi extinta em maio de 2011, com o Decreto Nº 7.480/2011, sob o qual a educação especial, passou a atuar desta vez, como coordenadoria no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme o Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012, que estabeleceu o seguinte:

O desmanche da SEESP, efetivado como uma decisão técnica da equipe de governo, sem consulta prévia aos educadores e pesquisadores brasileiros, sugere o declínio da capacidade reivindicatória do movimento ou, em outras palavras, explicita sua submissão ao controle estatal. Nesse sentido, sob a alegação de otimizar a estrutura organizacional do MEC, a nova secretaria, a SECADI, constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 111).

A reestruturação dos órgãos que definem a política educacional e demonstra o modo de atuação e prioridades. Assim sendo, no ano de 2019, com o Decreto Nº 9.665/2019, de 2 de janeiro de 2019 foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em substituição, foram criadas duas secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, na qual foi incorporada à educação especial. Vale ressaltar, que necessário ficar atento ao modo como é conduzida a política educacional, pois o foco principal deve ser o princípio de uma educação

inclusiva que possibilite as condições de aprendizagem para os alunos com deficiência e os demais a partir das heterogeneidades presentes na sala de aula.

Assim sendo, a cada movimento histórico e conforme o formato que atende ao gerenciamento dos processos que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência que segue em setorização e até mesmo em fragmentação em relação às questões educacionais dentro dos órgãos que compõe a estrutura do MEC, que por vezes provocam o esvaziamento do discurso oficial diante de um plano que seja realmente efetivado para atender com qualidade as especificidades do processo educativo esboçado.

Importante mencionar que para garantia do acesso das pessoas com deficiência ao sistema de ensino foram criados documentos legais e normativos para a organização da escolarização. Como marco para educação brasileira foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, a mesma reconheceu a educação especial como uma modalidade de ensino, sendo contemplada com um capítulo específico, de número V, com três artigos.

Art. 58¹⁵. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2017, p. 21).

A partir desse respaldo legal se assegurou a educação como obrigatória [quando na faixa etária prevista] e gratuita para pessoas com deficiência, sendo um dever do Estado. Além disso, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estava acompanhada do termo preferencialmente que delimitava as questões que envolvem as especificidades dos alunos com deficiência, que poderiam ser atendidos tanto no âmbito público como privado.

Segundo Mendes e Malheiro (2012), na LDB os termos “educação especial”, “atendimento educacional especializado” e “serviços de apoio especializado” surgem como sinônimos. Esse aspecto nos formatos da reforma do Estado possibilita que os alunos com deficiência continuem sendo alvo de permanente disputa da política de assistencialismo demandado pela filantropia e do deslocamento do uso dos recursos do fundo público em virtude da ausência de atendimento da escola pública e gratuita. Os autores mencionam ainda, que até

¹⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

o final da década de 1990 ocorreram poucas mudanças no que tange às práticas existentes de integração. Mas, com o advento das ideias inclusivas que seguiam em curso, o debate sobre a escolarização das pessoas com deficiência foi reanimado, pois inicialmente ocorreu apenas como retórica ao ser incorporado nos marcos legal e normativo.

Enfatizamos que nos anos de 2.000, ocorreram mudanças em prol de um processo de inclusão escolar principalmente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a institucionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e da definição do Atendimento Educacional Especializado como uma prática de atividade educacional de complementação ou suplementação voltada às especificidades dos alunos com deficiência e com execução em padrão único na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) conforme a Resolução Nº 04, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação básica.

Segundo Garcia (2016), essa política estava articulada com as reformas neoliberais em vigência e apresentava-se de maneira focalizada como a gestão da pobreza, da privatização na educação e da participação indireta da oferta da educação ao setor privado, bem como, na formulação ideológica e pragmática de uma pedagogia do capital para a escola pública brasileira através das ações a serem implementadas.

Dentre os principais documentos tidos como marcos legais e normativos temos a Resolução Nº 02, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, com determinações a serem seguidas pelos sistemas de ensino com a responsabilidade pela promoção de organização de infraestrutura para que acontecesse o atendimento educacional e as condições necessárias para o ensino.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 01).

O documento tem efeito de lei, mas as condições de efetivação não se encontravam na mesma direção, pois nas escolas públicas ainda não tinha ocorrido alteração na estrutura administrativa e pedagógica, bem como, sem previsão de dotação financeira para subsidiar a determinação instituída. Pois, nesse período, prevalecia uma política educacional de ordem

integracionista, o que estava em foco era o atendimento das demandas iniciais que envolviam as especificidades dos alunos com deficiência.

Todavia, a proposta de 2001 continha uma diversificação de possibilidades de atendimento correlacionados a um público-alvo também diverso, o que justificou com a aparência técnica a necessidade política de ser mais representativo e coesivo, embora perdendo em precisão conceitual. Registra-se que a proposta de 2011 incorporou todas as formas de atendimento existentes no país e desenvolvidos pelos diversos sujeitos políticos, amparando modelos variados de atendimento em coexistência nos sistemas de ensino (GARCIA, 2017, p. 44).

Ainda mencionamos que o arcabouço legal e normativo trazia a possibilidade da criação de classes especiais para alunos com deficiência, mas vinha com a concepção de inclusão escolar e provocava conflito de interesse pelo discurso ideológico de ‘humanização capitalista’, que contraditoriamente partia da condição excludente e se articulava a escolarização dos alunos com deficiência à capacitação para o mundo do trabalho.

Em meio a legislação, é importante abordar o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que trouxe a reafirmação da matrícula dos alunos com deficiência, sendo que jamais deveria ser rejeitada sob a proteção da existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e dentre outras garantias na busca de oportunidades igualitárias, eliminação das barreiras sociais e combate à discriminação.

O Decreto mencionado anteriormente faz parte do processo de ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que o Brasil assumiu com *status* de emenda constitucional. Apresenta-se como uma lógica universalista das sociedades contemporâneas e necessidades de justiça que reproduz esses sentidos ao longo do seu texto. “É um documento que pretende intervir em sistemas de proteção já construídos, provando muito mais mudanças de orientação do que de fundamentação” (BARBOSA, 2015, p. 81-82).

Nessa mesma direção, foi instituída a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...]

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação [...]

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante [...]

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e

necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 8-12).

Essa norma tem um marco significativo com novos entendimentos a partir do modelo social que redireciona outros sentidos para a garantia de igualdade e pleno exercício dos direitos, especialmente na área educacional. Começa com o reconhecimento da inclusão escolar e reforça a incumbência do poder público em atender as necessidades educacionais mediante um aprimoramento que assegurem o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem ao longo de toda a vida, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena dos sujeitos.

Portanto, no Brasil as garantias legais já foram instituídos e incorporam o reconhecimento do compromisso com a inclusão escolar das pessoas com deficiência, agora a realidade requer efetividade para além da regulamentação jurídica, mas que seja alcançada na realidade concreta das pessoas.

Nesse sentido, ressaltamos que em cada momento histórico demanda a formalização de novos direitos para efeito de materialidade que possa atender às necessidades humanas. Contudo a concepção deve ser voltada para o contexto de sobrevivência da humanidade e de enfrentamentos dos modos de opressão que envolve a ordem vigente exigida pelo capital.

1.6 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A escolarização das pessoas com deficiência está estruturada sob duas bases de fundamento: o direito à educação, em sentido amplo, sendo algo inquestionável e largamente referendado na legislação brasileira, conforme mencionada na seção anterior, que instituiu a obrigatoriedade do acesso ao ensino comum na educação básica de maneira gratuita, com previsão de condições semelhantes aos demais alunos e sem discriminação. Além disso, não muito distante do percurso histórico já trilhado, possibilita que a escolarização aconteça na escola comum juntamente com as demais pessoas [inclusão escolar].

Na condição de educação especial que também é referendada na legislação educacional brasileira, mencionada na seção anterior, considerada como modalidade transversal aos níveis de ensino e que demanda atendimento às especificidades dos alunos com deficiência que convencionalmente é chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como prática educacional de complementação ou suplementação ao processo de escolarização, sendo

oferecido nos horários de contraturno na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) ou Centros especializados.

O que houve de mudança notória com o processo denominado de inclusão escolar foi a readequação do AEE vinculado ao ensino comum e a criação de programa para ampliação da implantação das SRM's e disseminação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A relação público e privado, se faz notar uma vez que pode ser oferecido o AEE pelo sistema público de ensino, como prioritário, mas ao mesmo tempo, pode ser oferecido por instituições sem fins lucrativos (atuação exclusiva na educação especial e conveniada com poder público), considerando-o como um serviço de apoio à escolarização do ensino comum. A SRM se desenvolve sob uma forma precária, pois está sob a:

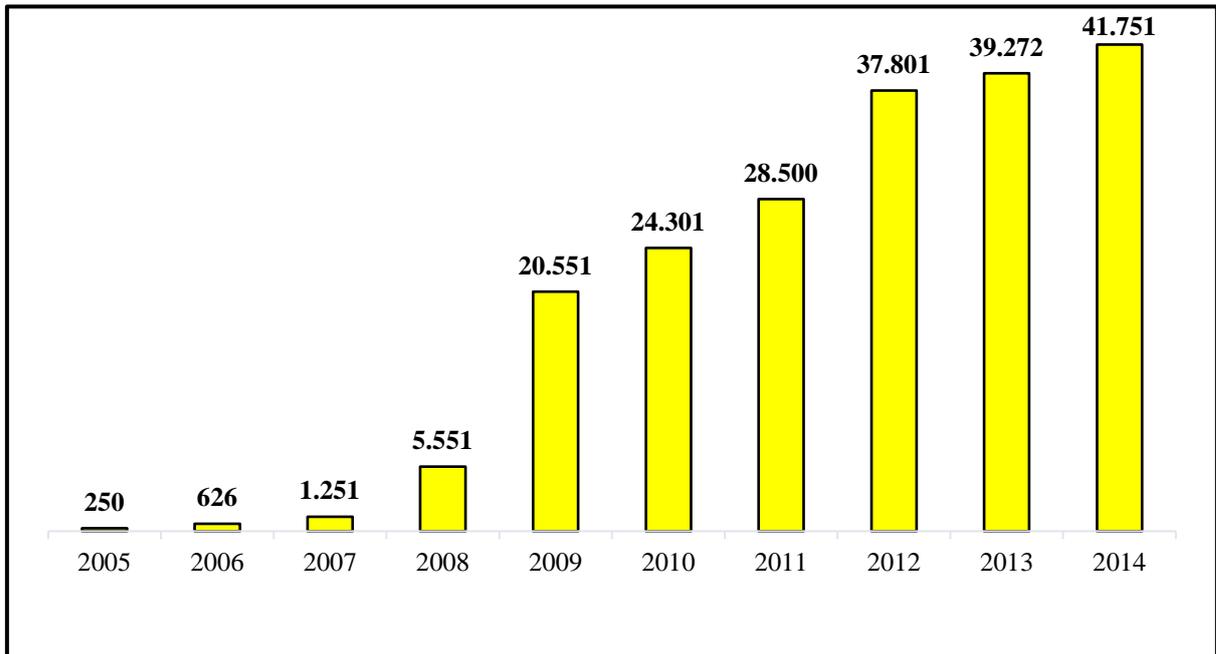
[...] a lógica de salas de recursos é de simplificação e barateamento, e pode-se questionar como os professores podem dar atendimento especializado precariamente formados e muitas vezes amadores, vão responder em uma ou duas horas de atendimentos semanal no turno alternado, que muitas vezes a criança nem vai, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças com necessidades especiais, desde bebês até jovens na universidade (MENDES, 2011, p.185).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para oferecer o AEE na escola de ensino comum foi criado o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com definição na Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que contempla as demandas apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR).

No período dos anos de 2005 até 2014, estimava o total de 42 mil escolas públicas que seriam contempladas com as Salas de Recursos Multifuncionais conforme os registros de matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum, esse valor corresponde ao alcance de 93% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2016).

Na próxima página apresentamos o gráfico 1 com os dados que tratam do processo evolutivo das implantações das SRM's no território brasileiro.

Gráfico 1 – Brasil – Quantitativo das Salas de Recursos Multifuncionais que foram implantadas (2005-2014)



Fonte: MEC/SECADI (BRASIL (2016). Elaboração própria.

A partir dos dados do gráfico 1, é possível mencionar que do total previsto para instalações de 42.000 (quarenta e duas mil) SRM's, não foi alcançado. Entretanto, após a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais ficou notório um processo evolutivo de novas aquisições com variação percentual de 3.337,4% entre os anos de 2007 até 2014.

Além disso, há um indicativo de ápices de crescimentos no ano de 2019, que partiu do total de 5.551 (cinco mil, quinhentos e cinquenta e uma) para 20.551 (vinte mil, quinhentos e cinquenta e uma) tendo o total de 15.000 (quinze mil) novas implantações de SRM's, e no ano de 2012 com acréscimo de 9.301 (nove mil, trezentos e uma).

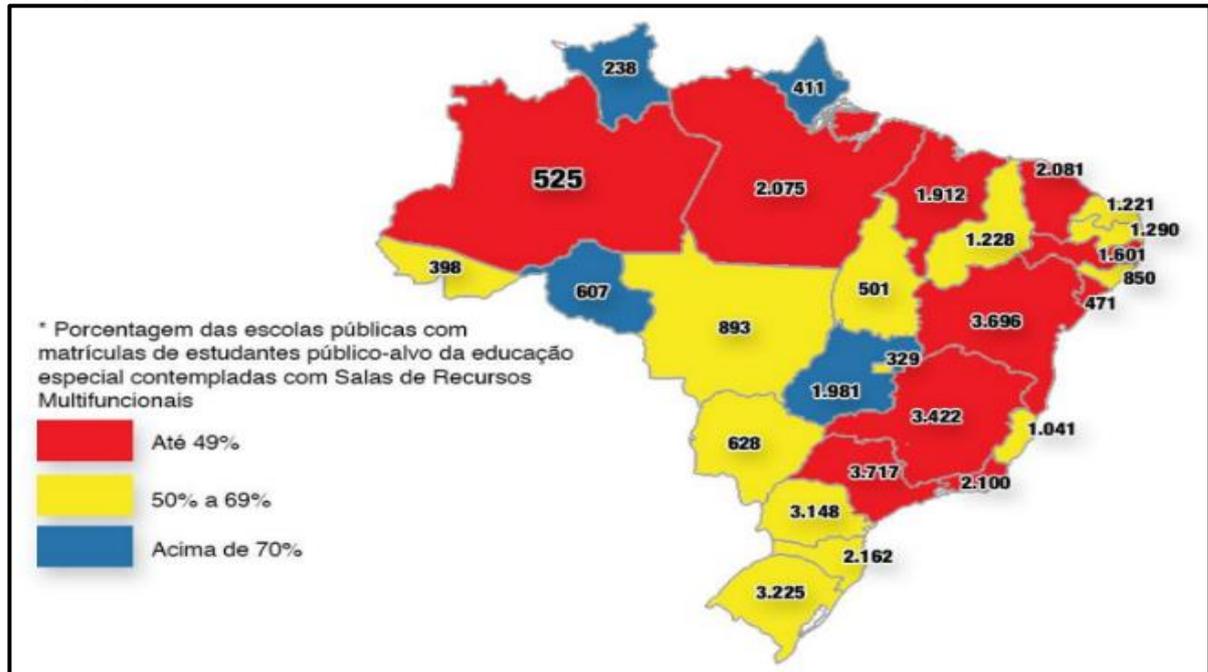
Vale ressaltar que as Salas de Recursos Multifuncionais dispõem de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, sendo classificada¹⁶ em tipo I e tipo II. A diferença entre os tipos de SRM's, que no tipo II permanecem os mesmos recursos do tipo I e

¹⁶ A SRM tipo I dispõe dos seguintes itens, como equipamentos - microcomputadores, laptop, estabilizador, scanner, impressora laser, teclado com colmeia, acionador de pressão, mouse com entrada para acionador, lupa eletrônica; mobiliários - mesa redonda, mesa para impressora, mesas para computador, cadeiras, armário, quadro branco; materiais didático/pedagógico - software comunicação alternativa, material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais I, tapete alfabético encaixado, sacolão criativo monta tudo, quebra cabeças - sequência lógica, dominó de associação de ideias, dominó de frases, dominó de animais em Libras, dominó de frutas em Libras, dominó tátil, alfabeto braille, kit de lupas manuais, plano inclinado - suporte para leitura, memória tátil. A SRM tipo II, acrescenta outros itens, que são: impressora braille - pequeno porte, máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010).

com acréscimos de recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência visual (BRASIL, 2010).

Na figura 1 expomos o mapa com a distribuição dessas salas no território brasileiro.

Figura 1 – Brasil – Total de Salas de Recursos Multifuncionais disponíveis por Unidade Federativa (2014)



Fonte: BRASIL (2015a, p. 02).

A partir dos dados da figura 1 mencionamos que a distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais na região nordeste obteve o maior percentual de 34,4% com o total de 14.350 (catorze mil e trezentos e cinquenta). Em seguida a região sudeste com 24,6% com disponibilização de 10.280 (dez mil e duzentos e oitenta), a região sul com 20,4% com o quantitativo de 8.535 (oito mil quinhentos e trinta e cinco), a região norte com 11,4% com o total de 4.755 (quatro mil e setecentos e cinquenta e cinco) e por último a região centro-oeste com 9,2% com 3.831 (três mil e oitocentos e trinta e uma).

Assim sendo, enfatizamos que na região norte, especialmente o estado do Pará, no máximo 5% das Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas nas escolas públicas, destacando que um número de baixa expressão, demonstrando que a maioria ainda não oferece esse espaço para que haja a garantia do atendimento educacional especializado.

Na análise de Garcia (2016), o programa teve repercussão a partir de três aspectos. O primeiro diz respeito à ampliação da relação público e privado sob duas vias: uma com a participação privado-mercantil no processo de venda e a compra dos equipamentos para as

SRM's, e a outra pautada na não universalização do AEE nas redes públicas de ensino e continuidade do privado-assistencial. O segundo aspecto, direciona-se para a formação do docente através de cursos à distância em licenciatura, predominantemente em instituições privadas, para atender a oferta da demanda do AEE. Por fim, o terceiro, que enfatiza que o trabalho docente pode ser considerado em diferentes formas de recrutamento, contratação e remuneração para o apoio ao ensino comum, gerando com isso a precarização e proletarização docente.

Desse modo, os desafios encontrados no processo de inclusão escolar para os alunos com deficiência vão além do acesso ao ensino comum e do atendimento educacional especializado. Envolve, também, a estrutura administrativa, pedagógica, física da escola, e, sobretudo, de recursos financeiros disponíveis para o atendimento das necessidades materiais e humanas em prol da universalização do atendimento escolar para esse público.

Segundo Meletti e Ribeiro (2014), os dados de matrículas têm sido divulgados como fruto de concepção inclusiva, entretanto, a universalização do ensino não foi alcançada pelas pessoas com deficiência. Neste sentido, as autoras afirmam:

Mostramos que, se considerarmos a estimativa oficial de incidência de deficiência na população brasileira, a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da educação básica e ao número de pessoas que não deveriam ser alvo da educação especial (MELETTI; RIBEIRO, 2014, P.)

De tal modo, o acesso à escola é indispensável, mas não é garantia que haverá consolidação dos processos formativos às pessoas com deficiência. É necessário que elas permaneçam no processo inclusivo e com uma escolarização que apresente qualidade no ensino e promova aprendizagem. No entanto, os estudos de Meletti e Ribeiro (2014), mostram que o índice de defasagem idade/série é de aproximadamente de 86,81% do total das matrículas analisadas, apenas 13,19% das matrículas condizem com a idade adequada à série. Sob esses dados, explicam as autoras que:

Optamos por analisar o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da relação idade/série. Os dados revelam uma situação preocupante, que deve ser alvo de outras investigações. A defasagem idade/série pode ser consequência tanto da retenção do aluno em uma série, quanto da entrada tardia na escola. Outro fator, no caso desta população, é a migração dos alunos de classes especiais para salas regulares de ensino sem a devida reclassificação. De todo modo, estas possibilidades, ainda que presentes conjuntamente, não justificam os números de defasagem encontrados (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 186).

Com esse dado refletimos acerca da precariedade que envolve a escolarização das pessoas com deficiência. Essa situação expressa que mesmo com a existência de programas

educacionais voltados para o atendimento desse público, ainda persiste a continuidade da exclusão também dentro do espaço educacional do ensino comum. Isso nos possibilita entender que os problemas sociais decorrentes da estruturação da sociedade em classes sociais, no contexto capitalista, se refletem no âmbito educacional, sobretudo no que diz respeito às condições para o acesso e também permanência do educando com deficiência.

Inferimos que para o atendimento com qualidade no processo de escolarização das pessoas com deficiência é necessário que o Poder Público disponibilize recursos compatíveis com o interesse dos educandos, professores e equipe técnica, além de prover condições de infraestruturas, dada as especificidades de cada sujeito seja quanto a mobilidade ou atendimento psicológico, etc.

Neste sentido detectamos em meio ao arcabouço legal e normativo, que o aspecto dos recursos financeiros aparece no Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que tratava do apoio técnico e financeiro apenas para o AEE dos sistemas de ensino público.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008, p. 01).

Nesse documento se assegurava despesas de execução apenas ao setor público e relacionadas às Salas de Recursos Multifuncionais. “Os sistemas públicos de ensino começaram a receber mais recursos (financeiros e materiais), ou seja, além da dupla matrícula, também houve doação de equipamentos para a composição das recém-criadas “salas de recursos multifuncionais” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 356). Diante dessa situação, surgiram os enfrentamentos de interesses divergentes que culminou em uma nova decisão, sendo consolidada em revogação para o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011, p. 02).

Assim sendo, com o decreto mencionado ficou estabelecido como possibilidades de condição para permanência dos alunos com deficiência na perspectiva de inclusão escolar e a oferta dos serviços especializados contando com o apoio técnico e financeiro da União. Mas no próprio documento percebemos o compromisso do poder público com instituições privadas sem

fins lucrativos, portanto, a relação público privado continua ressaltando os interesses mercadológicos na educação especial.

O Decreto Nº 7.611/2011 dialoga com a política de financiamento voltada para educação básica que envolve o aluno da educação especial no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Para fins de distribuição dos recursos financeiros, considera as matrículas com o cômputo duplo, como abordam os artigos e parágrafos seguintes:

Art. 8º O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.

[...]

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das 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.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a, p. 02).

No conjunto da política educacional voltada para a escolarização das pessoas com deficiência e que vem subsidiar a especificidade dos alunos da educação especial em relação a questão financeira, relaciona-se a distribuição direcionada pela matrícula que envolve o AEE, além do previsto no campo de matrícula do ensino comum conforme abordado no artigo 5º:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

- V - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 02).

Conforme mencionado acima, compete à União o apoio técnico e o repasse de recursos para atendimento da educação especial nas redes de ensino e instituições sem fins lucrativos que visam ampliar o atendimento aos alunos com deficiência. Nessa direção o estudo de Santos (2016), por meio da análise do quantitativo de matrículas mostra que não são as instituições públicas que mais ampliaram o atendimento e sim as instituições filantrópicas que receberam apoio financeiro do Estado. Como afirma a autora:

A partir dos dados dessa pesquisa, foi possível verificar que 94,56% das matrículas da modalidade substitutiva são de alunos que se encontram nas instituições filantrópicas. [...] Outro dado relevante encontrado foi a concentração de matrículas na modalidade substitutiva em três estados brasileiros: São Paulo (39.142 94 matrículas); Minas Gerais (29.645 matrículas) e Paraná (33.311 matrículas), sendo assim responsáveis por 52,51% das matrículas desta modalidade. [...] (SANTOS, 2016, p. 93-94).

Para Santos (2016), as instituições filantrópicas que concebem a educação especial sob o mote da caridade e filantropia têm uma grande força política e contribuem para uma compreensão de educação não como um direito social, mas na lógica assistencialista alicerçada no dever moral e na benevolência da sociedade.

Desta feita contribuem para que o Estado não assuma plenamente a educação especial nos espaços escolares públicos e gratuitos. Mas reforça a lógica assistencialista ao deslocar recursos públicos para as instituições de caridade, etc. Além do que reforça a segregação pela diferenciação do atendimento entre os estados brasileiros, uma vez que o maior quantitativo das matrículas estão em estados que se destacam economicamente em nosso país. Essa situação mostra o aprofundamento da exclusão pela contradição da política educacional que deveria promover a inclusão escolar, sobretudo na escola pública, mas que vem alargando os espaços educacionais privados. Assim, detectamos um discurso que não se consolida em defesa do acesso ao ensino comum e de outro modo, intensifica o direcionamento dos recursos financeiros para o fortalecimento das instituições privadas.

Isso reforça a continuidade de afastamento social, da ampliação da sociabilidade humana na busca de problematização das questões que envolvem a heterogeneidade das pessoas, manifestada pela própria pessoa com deficiência, e sobretudo, impede a construção do conhecimento para seu desenvolvimento humano. Defendemos que a inclusão escolar seja constituída por prática social que crie e persista em diálogos e ações concretas nos espaços

vivos que compõem a vida do sujeito histórico no âmbito da escola pública, gratuita e de qualidade.

A lógica assistencialista no Brasil vem seguindo o padrão internacional em prol dos direitos das pessoas com deficiência, com intuito de fortalecer a ação das agências do Sistema das Nações Unidas como mecanismos de apoio aos Estados Membros, a ONU na Convenção para os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu uma Agenda de Desenvolvimento pós 2015. Em relação à educação afirma:

6. No que tange à educação, a Convenção da ONU para os Direitos das Pessoas com Deficiência prevê o atendimento educacional para todas as pessoas, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Há que se considerar, no entanto, as especificidades da educação regular e especial, assim como o papel de complementação e articulação de entidades voltadas à educação especial como as APAES e Pestalozzis. Sugere-se participar no debate sobre a universalização do ensino público e dos mecanismos hoje existentes de proteção das pessoas com deficiência mental ou intelectual (ONU, 2013, p. 6).

No destaque acima, nota-se que a ONU defende a inclusão escolar para as pessoas com deficiência, embora seja um atendimento a ser reforçado na escola pública, mas esse organismo internacional também reconhece que as instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Fundação Pestalozzi tem importante papel no debate e reconhecida atuação neste campo.

Concernente à inclusão escolar concordamos, a saber que houve mudanças na forma de reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, mas não é o suficiente para que todos, sem exceção, tenham acesso ao conhecimento para consolidação de aprendizagem com qualidade se a escola continuar em situação precária para o ensino. E sair da precariedade também perpassa pela obtenção de recursos financeiros para o provimento de suas necessidades, que requer o investimento do Estado para que a escola pública amplie o seu atendimento e a oferta de formação com qualidade e condizente com a necessidade de cada aluno com deficiência.

O desafio que está posto diante da política que envolve a inclusão escolar das pessoas com deficiência é o de compreender que há amplos documentos legais instituídos, mas em uma sociedade capitalista contraditória, esses direitos poucos vêm sendo concretizados, tornando-se reivindicação do movimento de luta para consolidação desses direitos. Nesta direção Mendes (2011, p.175), menciona que “Em nossa opção política nós defendemos a inclusão escolar como forma de universalização do acesso. Mas isso é inclusão escolar? Ainda não porque a nossa escola pública é de péssima qualidade”.

A política que envolve a educação especial, em nosso país, ainda é de focalização de inclusão/excludente, pois a retórica é do interesse do capital que não altera as condições históricas desse público. Precisa-se avançar em busca do novo a partir das experiências já construídas, e sobretudo, buscar a superação da sociedade marcada pela divisão de classe, isso requer um constante movimento de oposição ao interesse do capital que produz a (de)formação humana. Como ressalta Sanfelice (2006, p.39), “sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo”.

2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: ALGUNS REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA

Neste capítulo temos com foco central o financiamento público relacionado à educação especial. Partimos do entendimento que os recursos financeiros contribuem para as condições de acesso aos alunos, incluindo os que apresentam algum tipo de impedimento orgânico e o apoio ao processo de escolarização para a obtenção do padrão de qualidade do ensino. A primeira seção, apresenta o aporte teórico do modo como se constitui o Estado brasileiro, qual seja, em um sistema federativo, que tem uma regulamentação centrada na União, mas que interliga competência e responsabilidade aos entes federados para execução das políticas educacionais estabelecidas.

A segunda seção, aborda a maneira de como ocorre a arrecadação tributária que incide em capacidade e dependência financeira dos entes federados, sobretudo, dos municípios, que acaba resultando em um fator determinante e de correlação de forças para o investimento na educação pública, ou seja, repercute na organização da estrutura administrativa nas tomadas de decisões mediante as receitas disponíveis.

A terceira seção, discorre sobre a política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, enquanto financiamento principal da educação pública e que estabelece recursos financeiros para subsidiar o contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ao mesmo tempo, analisa a redistribuição das receitas que foram alocados em Marabá/PA para atender a demanda da educação básica e especificidades do público da educação especial. Na quarta seção, uma análise sobre o financiamento da educação através de receitas adicionais por via da contribuição social do salário-educação, em duas dimensões, pela cota-parte municipal mensurada pela matrícula dos alunos e, pelos projetos de apoio técnico financeiro da União em regime de colaboração.

2.1 SISTEMA FEDERATIVO: ASPECTOS TEÓRICOS

O federalismo é um sistema político e de organização territorial que constitui um Estado como soberano e que compartilha poderes entre os entes federados e é caracterizado da seguinte forma:

No Estado Federativo, vigora, em princípio, a colaboração e o compartilhamento no processo de tomada de decisão entre a União e os demais entes federados, todavia, cada um dos níveis de governo mantém a sua autonomia. É válido ressaltar que os entes federados não são nações independentes, tampouco, somente instâncias

administrativas. Trata-se, então, de um sistema político em que são distribuídos os poderes e as funções entre o governo central e os governos regionais, compartilhando tarefas articuladas entre si, com um objetivo comum (CABRAL NETO, 2014, p. 44).

De tal modo, para atender esses aspectos alguns elementos são essenciais para que seja efetivado um pacto de sistema federativo, como as relações intergovernamentais, regime de colaboração e a coordenação federativa. Assim sendo, o Brasil adotou o sistema federativo como forma de Estado, tendo o governo como república e o regime político a democracia, que foram instituídos pela Constituição Federal (CF) de 1988. O artigo 1º menciona que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988, p. 01). Além disso, veda qualquer proposta de emenda que vise abolir a forma federativa de Estado, conforme o artigo 60, parágrafo 4º e inciso I.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um marco na reorganização do federalismo brasileiro, uma vez que definiu um sistema mais claro de transferências constitucionais de recursos públicos entre as esferas governamentais, com vistas a possibilitar que estados e municípios executassem políticas públicas para a garantia de suprimento de necessidades básicas da população sob sua responsabilidade. Além disso, trouxe como novidade o reconhecimento dos municípios como entes federados dotados de autonomia político-administrativa, com o mesmo *status* jurídico que tem os estados e União (CRUZ, 2009, p. 86).

Para atender este propósito definido pela Carta Magna, o artigo 18 estabeleceu que o modo de organização política administrativa é formado no total de 5.597 entes federativos, a União, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.570 municípios, de maneira intergovernamental, autônoma e sujeito aos direitos e sanções decorrentes do exercício das atribuições como ente federativo (IBGE, 2018). Na figura 2, apresentamos o mapa político e regional do território brasileiro.

Figura 2 – Mapa regional com a divisão dos Estados do território brasileiro



Fonte: Google imagens (2019).

O Estado brasileiro, na sua trajetória histórica, política e social, após a redemocratização no ano de 1988, vem se constituindo na dinâmica política administrativa do federalismo, a qual prevalece articulada com a interdependência a partir de uma regulamentação centrada no governo federal. Nesses termos, permanece um desequilíbrio no que se refere a autonomia dos estados e municípios diante da União.

Nessa perspectiva, o Estado federativo, no Brasil, tem adotado diversos contornos e arranjos políticos e territoriais que foram sendo construídos ao longo da história. Desse modo, uma das principais características do sistema federalista é a flexibilidade, o que pode ser exemplificado pela sucessão entre centralização e descentralização política e econômica, constatada nos períodos de intervenção militar e, depois, na redemocratização do país (CABRAL NETO, 2014, p. 51).

Como aspecto basilar instituído e ainda em construção pelo pacto federativo trata-se da cooperação com a repartição de competência destinada às unidades subnacionais, que são os estados e os municípios, os quais tem sido o alicerce para a organização política, administrativa e financeira no território brasileiro.

Tal padrão coloca no centro da agenda a construção de mecanismos de coordenação/cooperação que incluam os estados e os municípios bastante heterogêneos, tanto do ponto de vista econômico-tributário quanto do político social. O modelo assumido, no país, justifica-se na perspectiva de equilibrar os conflitos existentes na federação, de buscar o comedimento de poderes entre a União e os Estados membros por meio de práticas de colaboração e distribuição de competências, de forma planejada e com objetivos comuns (CABRAL NETO, 2014, p. 52).

Assim sendo, foram estabelecidas matrizes de competências dos e entre os entes federativos, sendo de aspecto comum e concorrente.

Competências são modalidades de poder das quais se servem os órgãos ou entidades estatais para realizar suas funções. Dividem-se em legislativa e administrativa, em que a competência legislativa é a capacidade de estabelecer normas gerais e leis em sentido estrito. A competência administrativa (ou material) cuida da atuação concreta do ente, ou seja, dos atos administrativos (ARAÚJO, 2010, p. 234).

A competência comum apresenta-se como uma condição de igualdade para o compartilhamento de responsabilidade para execução de funções administrativas com atuação simultânea e de maneira conjunta, mas sem excluir o compromisso de cada ente federativo, ou seja, todos exercem as atividades de forma cumulativa de maneira a dar materialidade ao regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A competência concorrente se constitui das disposições dos atos legislativos, em que os entes federativos indistintamente podem legislar cumulativamente sobre materiais de sua

atribuição ou de predominância do interesse, porém, sem sobreposição a uma decisão da União (ARAÚJO, 2010).

A Constituição Federal de 1988 definiu a base do Estado federativo brasileiro a partir de uma estrutura cooperativa de repartição de competências, em que, relativamente ao aspecto jurídico-político, coexistem competências exclusivas, privativas, concorrentes e comuns entre os entes federados, tanto nos aspectos legislativos, quanto nos aspectos administrativos, as chamadas competências materiais. As competências materiais podem ser exclusiva (art. 21, CF/88) e comum, cumulativa ou paralela (art. 23, CF/88); as competências legislativas podem ser exclusivas (art. 25, §§ 1º e 2º, CF/88); privativas (art. 22, CF/88); concorrentes (art. 24, CF/88) e suplementar (art. 24, § 2º, CF/88) (ARAÚJO, 2010, p. 234).

Nesse sentido, o artigo 23 da CF/88 define como competência comum para a União, os Estados e Municípios com a partilha das mesmas responsabilidades das áreas fundamentais e dos direitos sociais, como: a saúde, (inclusive a que envolve a proteção e a garantia das pessoas com deficiência), educação, cultura, alimentação, habitação, saneamento básico, combate à pobreza, dentre outros.

No parágrafo único, desse artigo 23, havia como previsão uma lei complementar de fixação de normas com a definição dos modos de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento das políticas sociais em âmbito nacional. Mas, uma alteração desse dispositivo legal pela Emenda Constitucional Nº 53, que ampliou para criação de leis complementares, assim deixou a menção da unicidade jurídica.

Cruz (2009), menciona a necessidade da regulamentação desse artigo 23 da CF/88 para que ocorra o detalhamento das competências de cada ente federativo, de maneira que permita que o papel do Estado seja repensado diante das responsabilidades públicas ao considerar as disparidades existentes e as capacidades tributárias dos entes federativos. Ainda ressalta, que a União assumiu as questões relacionadas à política externa, da defesa nacional, questão econômica e de desenvolvimento nacional conforme os artigos 21 e 22 da Constituição Federal de 1988.

Para os estados não há um detalhamento explícito, visto que as competências são amplas, portanto, o que deixa de ser aplicado diz respeito apenas às proibições que estão expressas no artigo 25 da CF/88. E aos municípios no artigo 30 estabeleceu como competência as questões de organização territorial, a definição e arrecadação de tributos de sua jurisdição, a oferta de educação infantil, do ensino fundamental, os serviços de saúde pública, dentre outros, contando com o apoio dos estados e da União (BRASIL, 2012a).

Em relação ao quesito ‘competência de legislação’, o artigo 24 da CF/88 define quais as matérias que a União, o Distrito Federal e os estados devem legislar de modo concomitante, fica explicitado que a União atuará mediante normas gerais, sem eximir a competência suplementar dos estados. E nos casos de ausência de uma lei federal sobre as normas gerais, os estados exercerão a competência legislativa para atender as suas peculiaridades, mas haverá a superveniência da lei federal sobre normas gerais, se for necessário para suspender a eficácia da lei estadual. Os municípios conforme o artigo 30 farão a elaboração de legislação em âmbito local ou, no que couber, uma legislação suplementar referente a federal e estadual (BRASIL, 2012).

Vale destacar outro aspecto do federalismo do Estado brasileiro que se trata da prática de redemocratização que está relacionada à descentralização, Ferreira e França (2012) afirmam que:

No caso do Brasil, há autores que argumentam que não houve um processo de descentralização, mas de desconcentração. Essa constatação está vinculada à incapacidade de a União prover seus entes federados de condições técnicas e financeiras para gerir de forma autônoma suas políticas (FERREIRA e FRANÇA, 2012, p. 126).

Para tanto, a descentralização está entrelaçada como coordenação federativa mediante os regulamentos e compartilhamento de decisões e responsabilidades. Segundo Novaes e Fialho (2014), ainda prevalece certa imprecisão para definição do conceito que envolve a descentralização.

Parece, portanto, residir na descentralização, especialmente sob a perspectiva da transferência de poder para tomar decisões, um processo complexo, na medida em que estão implicadas distintas relações de poder. De um lado, por exemplo, se situam as estruturas centrais que desfrutam da prerrogativa de utilizar o poder para tomar decisões sobre os principais assuntos. De outro, estão aquelas que almejam ampliar, ou obter poderes, para responder às necessidades locais e prementes de gestão. Essa relação parece ensejar conflitos e tensões, notadamente quando se trata de estruturas organizacionais públicas, onde os níveis de hierarquia apresentam-se mais difusos (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 589).

Com a descentralização há uma correlação de forças que envolve a estrutura organizacional, que parte do âmbito local, no caso dos municípios, que dependem das condições técnicas para garantia do compromisso com a implementação das políticas sociais determinada pelo âmbito federal, que fica com a transferência de competência para tomadas de decisões.

A despeito de se reconhecer certa imprecisão acerca do conceito de descentralização, em linhas gerais pode-se considerar que esse termo se caracteriza como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A

descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 588-589)

Essa situação provoca conflito em virtude da capacidade política administrativa de cada esfera administrativa, principalmente para a condução das políticas sociais em âmbito local (CRUZ, 2009). Tendo como limite para os municípios o reconhecimento com a mesma condição de direitos e deveres que os Estados pela CF/88, visto que ficaram com o compromisso pela execução de políticas sociais e, além disso, pela adoção de medidas que contemplem as propostas da própria União.

Nesse sentido, na próxima seção abordamos como o sistema tributário se constitui diante das condições desfavoráveis que trazem impactos aos entes federados, sobretudo, aos municípios para execução de políticas educacionais.

2.2 A DEPENDÊNCIA FINANCEIRA ENTRE OS ENTES FEDERADOS

A distribuição de receita tributária entre a União, os Estados e Municípios é feita pelo produto da arrecadação dos tributos¹⁷, cada um dos entes federativos tem competência para instituir legislação específica conforme a CF/88 no artigo 145 e o Código Tributário Nacional, Lei nº 5.172/66, no artigo 6º e parágrafo único: “Os tributos cuja receita seja distribuída, no todo ou em parte, a outras pessoas jurídicas de direito público pertencerá à competência legislativa daquela a que tenham sido atribuídos” (BRASIL, 2012a, p. 61). Apesar disso, o sistema tributário tem estabelecido uma dependência dos entes federativos, visto que a participação ocorre em formato distinto conforme os dados da tabela 3.

Tabela 3 – Brasil – Participação dos entes federativos na composição do sistema tributário

| ENTE FEDERADO | SÉRIE CRONOLÓGICA DE ANOS | | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Federal | 69,25% | 69,21% | 70,00% | 69,38% | 68,81% | 68,94% | 69,99% | 69,06% | 68,92% | 68,39% | 68,26% |
| Estadual | 25,58% | 25,68% | 24,85% | 25,46% | 25,71% | 25,53% | 24,47% | 25,15% | 25,27% | 25,40% | 25,37% |
| Municipal | 4,90% | 5,11% | 5,16% | 5,16% | 5,48% | 5,53% | 5,54% | 5,79% | 5,81% | 6,21% | 6,37% |

Fonte: BRASIL (2017d). Elaboração própria.

Fica evidenciado que os entes federativos enfrentam distorção de arrecadação e consecutivamente acaba em ausência de autonomia financeira entre si. Os dados apresentados na tabela 3 sobre o sistema tributário demonstram que na série histórica dos anos de 2005 até 2015, em um prazo de onze anos, houve pouca oscilação nos percentuais de participação na

¹⁷ O Código Tributário Nacional em seu art. 3º versa que “tributo é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída por lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada” (BRASIL, 2012, p. 60).

arrecadação e com a predominância da receita tributária destinada à União, em seguida com repasse aos fundos de participação dos Estados e por fim os Municípios, sendo que estes ficam com arrecadação bem reduzida.

Outro elemento que se destaca para o entendimento das condições financeiras dos entes federativos é o modo que o sistema tributário brasileiro reúne a principal arrecadação dos tributos e a repartição das receitas, que ocorrem de forma indireta ou direta conforme os impostos previstos na Constituição Federal de 1988 detalhado no quadro 2.

Quadro 2 – Brasil – Classificação dos impostos que compõe o Sistema Tributário Brasileiro

| Ente Federado | CLASSIFICAÇÃO DOS IMPOSTOS |
|---|--|
| União Art. 153, CF/88 | II – Imposto sobre a Importação de Produtos Estrangeiros |
| | IE – Imposto sobre a Exportação de Produtos Nacionais e Nacionalizados |
| | IR – Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza |
| | IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados |
| | IOF – Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio, Seguro, ou Relativas a Títulos ou Valores Mobiliários |
| | ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural |
| | IGF – Imposto sobre Grandes Fortunas (sem regulamentação) |
| Estados e do Distrito Federal Art. 155, CF/88 | ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviço de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação |
| | IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores |
| | ITCMD – Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doação de quaisquer Bens ou Direitos |
| Municípios Art. 156, CF/88 | IPTU – Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana |
| | ISS – Imposto sobre Serviços |
| | ITBI – Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis <i>Inter Vivos</i> |

Fonte: BRASIL (2012a). Elaboração própria.

A União divide um percentual da arrecadação das receitas tributárias com os Estados e Municípios. E os Estados também dividem parte de suas receitas com os municípios. Entretanto, o Brasil tem apresentado urgência e carência de uma reforma no sistema de arrecadação com o intuito de atender a demanda da descentralização dos entes federativos, uma vez que prevalece um sistema de arrecadação que prima por prerrogativas para a propriedade privada e de renda do capital, enquanto a principal arrecadação fica centralizada em pessoas de menor poder aquisitivo de rendimento do consumo e da condição trabalhista.

No Brasil, os tributos pesam efetivamente sobre os ombros dos cidadãos, especialmente os assalariados e consumidores, mas, paradoxalmente, são eles os que menos conhecem a respeito do intrincado e complexo Sistema Tributário. Portanto, reformar o sistema para torná-lo mais justo, simples e transparente é um requisito para alavancarmos o desenvolvimento econômico e social do país e dar resposta a uma demanda da sociedade em face a crescente conscientização sobre os direitos de cidadania (BRASIL, 2009, p. 43).

Há uma distorção relacionada aos municípios devido ao tipo de arrecadação do tributo, que segue indireto e regressivo que é o Imposto sobre Serviço, tais fatores são tidos como motivos de baixa arrecadação. Essa situação advém pela pouca condição de infraestrutura e qualificação técnica, ou seja, não dispõe de autonomia fiscal para expandir a arrecadação e acaba por onerar os custos financeiros para população e obtenção de poucos recursos públicos voltados especialmente às políticas sociais.

É importante frisar que os entes federativos são constituídos de distribuição territorial autônoma, heterogeneidade socioeconômica, certa capacidade de formulação e de articulação para criação e defesa de políticas próprias ou conjuntas através de programas e ações para setores específicos. Entretanto, essa estrutura é assimétrica em relação aos recursos financeiros e a política administrativa.

Apesar de a constitucionalização de número significativo de questões limitar o espaço de manobra dos grupos políticos e dos governos, o constitucionalismo brasileiro muitas vezes não foi capaz de sustentar o regime democrático, nem tampouco de encaminhar soluções para um dos problemas cruciais da prática do federalismo no Brasil, que são as desigualdades econômicas entre as regiões [...] A síntese que pode ser feita é que a solução para os principais problemas que afetam o federalismo brasileiro depende menos de como o federalismo está hoje desenhado na Constituição e das instituições que o modelam do que (a) do encaminhamento de conflitos políticos mais amplos, em que o das desigualdades regionais inscreve se, e (b) da redefinição de prioridades governamentais – tema, portanto, do território das políticas públicas e não da Constituição (SOUZA, 2005, p. 118-119).

Assim sendo, as disparidades regionais entre os entes federativos acabam em correlações de forças diante das desigualdades econômicas e sociais. Em relação a descentralização faz com que os estados e municípios fiquem em constante negociação com o governo federal, expressando uma dependência política.

Os entes federativos que detém melhor organização político administrativa acabam com maior influência nas tomadas de decisões para a obtenção de recursos financeiros e propiciam as melhores condições para implementação das políticas públicas, logo, com maiores possibilidades de amenizar as desigualdades sociais. Enquanto, os entes federativos com menor capacidade de barganha ou técnica muitas vezes têm ficado apenas com o arranjo de atender o interesse do sistema econômico e execução dos compromissos firmados pela União (CABRAL NETO, 2014). Isso agrega condições administrativas dispendiosa para o setor público, desvantagem de certos entes federativos por motivo de localização territorial, infraestrutura econômica e social de menos desenvolvimento.

Dessa forma, provoca uma disputa que aparece fortemente de modo competitivo entre os entes federativos como forma de atrair investimentos com a oferta de benefícios e incentivo

fiscais, tal fator ocorre devido à escassez de recursos por parte dos Estados e de alguns Municípios. Assim, promove um acirramento por novas fontes de financiamento e resulta até mesmo em processo de judicialização e distanciamento entre os entes federativos, que nem mesmo o Conselho Nacional de Política Fazendária tem resolvido este dilema (SOUZA, 2005).

A Constituição Federal de 1988 descentralizou a arrecadação tributária, entretanto, não aconteceu de modo que haja garantia aos entes federativos, especialmente aos municípios, condição para efetivar os compromissos com as políticas sociais, e nem mesmo garantia que as decisões tomadas pela União não provoquem deterioração, o desmonte dos serviços públicos e tributação subserviente ao governo federal. Como exemplo dessa situação, podemos citar a dívida pública brasileira que a União assume como prioridade diante da execução das políticas sociais.

Pagamento de juros e amortizações resulta em quase 50% da arrecadação do Tesouro Nacional ano a ano, levando a sociedade brasileira a remunerar credores e investidores estrangeiros, cuja identidade não é conhecida, e que detêm a maior parcela do estoque da dívida (mais de 62%)” (MARIANO, 2017, p. 272-273).

Ainda nessa perspectiva do gasto público pela União, Reis (2017), menciona que:

No período de 2003 a 2014, continuando a política economia de Fernando Henrique Cardoso, os governos Lula e Dilma trataram como prioridade absoluta a destinação de recursos públicos para honrar o pagamento da dívida pública [...] Os governos Lula e Dilma destinaram cumulativamente, por meio do Orçamento da União, R\$ 11,643 trilhões para a dívida pública (juros, amortização e refinanciamento). Esse montante de recursos destinados à dívida pública representou 18 vezes mais que os recursos destinados para a educação (R\$ 638,031 bilhões) e, aproximadamente, 12 vezes mais que os recursos destinados à saúde (R\$ 938,940 bilhões) (REIS, 2017, p. 28).

De tal modo, o pagamento da dívida continua sendo a prioridade para alocação dos recursos do fundo público. Em contrapartida o sistema tributário continua com arrecadação contínua da população, enquanto os direitos sociais são negados uma vez que os gastos públicos não têm sido prioritários para esse fim. Importante ressaltar que a atuação do Estado voltada para realidade brasileira [participação dos entes federativos] é extremamente necessária para que haja políticas sociais e enfrentamento da desigualdade estrutural do nosso país. No entanto, as áreas que objetivam o desenvolvimento humano e social têm recebido investimentos públicos aquém do almejado.

O país tem emitido títulos da dívida pública para pagar juros, endividando-se sucessivamente, inclusive em operação vedada pela lei, pois os juros são considerados despesas correntes pela Lei federal nº. 4.320/64, e a Constituição Federal, no art. 167, veda a emissão de títulos da dívida para pagamento das despesas correntes. Enquanto metade do orçamento federal é consumido com o pagamento de juros e amortizações da dívida, destina-se 0,27% para ciência e tecnologia, 0,01% para saneamento básico,

0,04% para a cultura, 0,56% para os transportes, 0,34% para segurança pública, 0,03% para desporto e lazer, 0,87% para agricultura, 0,05% para urbanismo, 4,41% para a saúde e 3,91% para a educação (MARIANO, 2017, p. 273).

Esses índices demonstram que as decisões advindas da União afetam todo o sistema federativo, consecutivamente acaba conduzindo em efeito paradoxal diante da descentralização e até mesmo em ataque e violação dos direitos sociais constituídos como soberano no país pela Constituição Federal.

Compreendemos que para efetividade do desenvolvimento humano, em todos os aspectos inclusive o econômico, a educação pública deve ser prioridade de investimento financeiro público. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais estão em constante contraste com a condição de dignidade humana e geram as tensões sociais como movimento de luta para subversão desta lógica econômica.

Países desenvolvidos gastam em torno de 3 (três) vezes mais para assegurar serviços públicos de qualidade, inclusive as economias de livre mercado. Nos países europeus, onde impera o Estado de Bem-Estar Social, a média gira em torno de 49,9% do PIB. A França gasta 57%, a Alemanha 44,1% e a Finlândia, líder no ranking, 58,1%, e é um dos maiores destaques em educação pública de qualidade. Nos Estados Unidos, gasta-se 38,8%. Ou seja, até mesmo em uma economia onde o Estado tem um peso menor do que na Europa, há um modelo de compromisso mínimo com a população, nem que seja limitado por lá à educação, à defesa e outros serviços essenciais (MARIANO, 2017, p. 268).

De tal modo, defendemos a necessidade da vinculação de receitas à educação pública como forma de garantia da oferta dos serviços educacionais para que haja um ensino público gratuito e de qualidade. Diante do que está posto o desafio é a repartição das receitas tributárias de maneira que os entes federativos possam garantir o compromisso social voltado ao bem comum das pessoas. Porque não basta uma designação de competência formal aos entes federativos, mas que haja o cumprimento das ações que gerem condições de vida humana material na realidade concreta.

Segundo Nogueira e Rangel (2011), o regime de colaboração mútua aliada à descentralização, conforme o documento constitucional, demonstram o compartilhamento de responsabilidade pela União e consecutivamente em menor compromisso de sua receita voltada para a política educacional. Ainda argumentam que o Estado aproveitou a oportunidade para compartilhar suas responsabilidades também com a sociedade civil, com legitimação de participação social e cidadã.

O Estado brasileiro na sua condição de sistema federativo concebe a educação como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instituída na Carta Magna no artigo 23, inciso V “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à

ciência”. Dessa forma, fica inegável o compromisso do Estado pelo ensino obrigatório, público e gratuito estendido a todas as pessoas no território. Agora, a forma de organização fica designada como regime de colaboração mútua, mas com prioridade e limitação de responsabilidade para cada governo subnacional, segundo o artigo 211 e parágrafos:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009).

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2012, p. 118-119).

Desse modo, a educação é tratada de maneira setorial administrativa e política, em que as diretrizes definidas pela União conduzem a composição da estrutura educacional estabelecida pelo pacto federativo (CABRAL NETO, 2014). A referência para organização da educação brasileira está condicionada a CF/88 no artigo 211, que, a União os Estados, o Distrito e os Municípios deverão organizar o ensino em regime de colaboração.

O documento constitucional deixa claro a competência comum dos entes federativos com a educação, entretanto, a organização do ensino fica definida de maneira geral e sem o detalhamento, isto permite que ocorra ações sobrepostas, sobretudo, com a necessidade de complemento advindo de emendas constitucionais, como exemplo, as Emendas Constitucionais Nº 14/96 e Nº 59/09, que estabeleceram competências aos entes federativos por etapas da educação básica.

O marco de repercussão da colaboração para a educação foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que regulariza a organização do ensino em consonância com a CF/88, porém, no período que foi promulgada houve uma interferência das ideias neoliberais e resultou em simplificação do arcabouço legal, de maneira que permaneceu o compromisso público com a educação, mas consentiu a presença do interesse privado (CABRAL NETO, 2014).

Os entes federados estão articulados por funções normativas, ações, estratégias de gestão, avaliação, o financiamento como redistribuição e o caráter supletivo para arcar com

custos educacionais. Nesse sentido, têm-se os Planos Nacionais de Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os programas implementados pela União voltados para etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Na atualidade, a união se coloca como centralizadora e definidora das políticas que serão executadas em níveis locais, contribuindo para aumentar a situação de dependência em relação ao centro. Como consequência dessa postura, os municípios continuam com autonomia limitada para a elaboração de suas políticas educacionais e passam a depender, cada vez mais, da assistência técnica e financeira da União, que utiliza o discurso de modernização gerencial para induzir a participação dos municípios na implementação e execução de políticas concebidas fora do âmbito local (CABRAL NETO, 2014, p. 66).

De maneira geral, para a organização de um sistema de educação na perspectiva do federalismo brasileiro é necessária regularização com a previsão de colaboração instituída como política de estado. “O grande desafio para a constituição de um sistema nacional de educação, que respeite o princípio da igualdade de todo brasileiro quanto ao direito à educação, independentemente de questões territoriais ou de coletividades políticas típicas do federalismo” (ARAÚJO, 2010, p. 240). A próxima seção, trata da política de fundos concebida para execução dos gastos na área da educação básica.

2.3 A POLÍTICA DE FUNDOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Segundo Gemaque (2011), a ideia de fundos como política para o financiamento da educação não é algo novo, mas que esteve presente em outros períodos históricos, como por exemplo, na proposta do documento do manifesto dos pioneiros da educação do ano de 1932. Mas, teve maior repercussão quando foi adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, que foi marcada por uma discussão sobre a formação de fundo para o financiamento da educação devido a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que apontou objetivos estratégicos, principalmente para países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil.

Nessa perspectiva, o Brasil incorporou esta responsabilidade de fundo ao sancionar a Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1.996, regulamentada pela Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1.996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo de natureza contábil e inicialmente como uma proposta política para promoção da justiça social, da descentralização do ensino entre os entes federados e a redução das disparidades regionais.

O estudo de Gutierrez e Rolim (2016), retrata que embora o argumento da criação do FUNDEF, estivesse voltado para a universalização do atendimento ao ensino fundamental e a valorização do magistério a intenção da União foi a promoção da municipalização das matrículas. Portanto, a proposta dos recursos financeiros foi a estratégia para atrair adesão dos municípios.

A carência de recursos financeiros e as possibilidades de aumentar as receitas municipais foram as principais motivações para se vivenciar um processo de aceleração de municipalização de matrículas. No caso do Estado do Pará, em curto período de tempo, alterou-se o padrão de atendimento da Educação Básica de estadualizada para o de municipalizado, assim como em nível nacional. Em decorrência, houve a redução das matrículas da Educação Infantil e o aumento do acesso ao Ensino Médio, mas em proporções inferiores ao repasse das matrículas para as redes municipais (GUTIERRES; ROLIM, 2016, p. 155).

O fundo teve como característica apenas o gerenciamento da redistribuição da vinculação de receitas obrigatórias e automáticas já existentes para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios conforme a determinação da vinculação constitucional da CF/88, sem captação de novas fontes de recursos para o financiamento da educação básica. Segundo Gemaque (2011), o FUNDEF teve a seguinte disposição:

No que se refere à composição do Fundef, a Lei nº 9.424/96 estabelece no § 1º (art. 1º) que o Fundo será composto por 15% dos seguintes recursos: de parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e de prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal, e de comunicação (ICMS); do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e dos municípios (FPM); da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); da parcela a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996; complementação da União: os recursos do Fundo previstos no art. 1º serão repassados, automaticamente, para contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculadas ao Fundo, instituídas para esse fim e mantidas na instituição financeira de que trata o art. 93 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (art. 3º) (GEMAQUE, 2011, p. 98-99).

Assim sendo, a participação da União ficou no âmbito da complementação aos entes federados que não alcançaram os valores de modo suficiente para arcar com o valor mínimo anual por aluno, definido pela média nacional em cada ano em curso.

Como pode ser visto, o Fundef é constituído pelas receitas dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e, em alguns casos, pela complementação da União. Essas contribuições são obrigatórias, automáticas e incidem sobre as receitas próprias e transferidas constitucionalmente, vinculadas à educação. Por isto, não geram novos recursos para o Ensino Fundamental, salvo nos estados em que há complementação da União, ou seja, tão somente os redistribui no âmbito dos estados. A complementação da União não significa nova fonte de recursos, mas simplesmente retira dos já existentes (da receita de impostos e do salário-educação). Embora se tenha a impressão de que os recursos para o ensino Fundamental foram ampliados com o FUNDEF, visto que a sub vinculação da receita de impostos dos estados e dos

municípios, de 50% passou para 60%, na verdade, temos que considerar que houve redução da participação da União, de 50% para o equivalente a 30% para o ensino obrigatório e erradicação do analfabetismo (GEMAQUE, 2011, p. 99).

Nessa mesma direção que se perpetua a substituição do FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que foi criado pela Emenda Constitucional N° 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, com início no ano de 2007 e com a previsão de término em 2020¹⁸, com tempo de duração de catorze anos.

A natureza e a configuração do FUNDEF e do FUNDEB os caracterizam como fundos de gestão. Num primeiro momento centralizam os recursos e os redistribuem na proporção do número de matrículas existentes nas respectivas redes de ensino. A estrutura dos mesmos não visa a ampliação dos recursos, mas a focalização na sua aplicação – o FUNDEF no Ensino Fundamental e o FUNDEB na educação básica. Portanto, não se trata de fundos canalizadores de novos recursos e sim de gerenciamento, cuja tarefa foi concedida à União que o criou e o gerencia. Esta medida é interpretada por alguns advogados e juízes como inconstitucional, por ferir os princípios do federalismo, no que concerne à intervenção da União na autonomia financeira dos estados e municípios, na aplicação dos seus recursos (GEMAQUE, 2011, p. 109).

De tal modo, o desafio diante da limitação dessa política de focalização refere-se à insuficiência de recursos financeiros para que os municípios possam assumir seus compromissos. Isto acaba em pouca mudança no aspecto da qualidade para educação, como enfatizam as autoras.

Ao término do FUNDEF, o cenário permaneceu praticamente o mesmo: o atendimento do Ensino fundamental não foi universalizado; os professores não foram valorizados e a qualidade do ensino ficou ainda mais comprometida. As possibilidades restringiram-se aos limites orçamentários dos estados e municípios. Os desafios e responsabilidades dos municípios foram ampliados visto que o maior *déficit* de atendimento escolar é na Educação Infantil – etapa de ensino que demanda maiores aportes de recursos financeiros. Além disso, os municípios assumiram o compromisso de valorizar o magistério, por meio de aprovação de Planos Cargos de Carreira e Remuneração (PCCR) e de assegurar remunerações condignas (GUTIERRES; ROLIM, 2016, p. 155).

Assim sendo, o FUNDEB surgiu com algumas alterações em relação ao FUNDEF, que foi a ampliação do atendimento para todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, que anteriormente não eram contemplados, como também, estendeu-se para o piso salarial nacional aos profissionais da educação pública.

Para tanto, houve uma ampliação dos percentuais de vinculação de recursos, passou de 15% para 20% e, a expectativa que a complementação da União tenha percentual crescente com

¹⁸ A proposta de continuidade de maneira permanente do FUNDEB está em tramitação no Congresso Nacional duas Propostas de Emenda Constitucional: a PEC 15/2015 e a PEC 17/2017.

base na arrecadação durante a vigência do fundo chegando ao mínimo de 10%. No quadro 3 informamos quais os impostos que compõe o FUNDEB.

Quadro 3 – Brasil – Composição Financeira das fontes de receitas destinadas ao FUNDEB (2010-2020)

| Ente Federado | Descrição das Fontes de Receita | Percentual da sub vinculação |
|--------------------------|--|------------------------------|
| Estado, Distrito Federal | FPE; ICMS; IPVA; ITCM; LC N° 87/1996; IPI-Exp. | 20% |
| Município | FPM; Cota-parte do ICMS; Cota-parte do IPVA; Cota-parte LC N° 87/1996; Cota-parte do IPI-Exp. Cota-parte do ITR. | 20% |

Fonte: BRASIL (2007). Elaboração própria.

A partir do quadro 3 enfatizamos que o FUNDEB está instituído em âmbito estadual, sendo um fundo de natureza contábil para cada Unidade Federativa e do Distrito Federal, no total de 27 fundos. A distribuição dos recursos financeiros ocorre entre o governo estadual e os governos municipais baseada no número de matrículas das redes de ensino da educação básica, ainda é admitido alocação de recursos para instituições privadas.

Para tanto, feito um cálculo do valor aluno ano que é obtido a partir da razão das somas das receitas e o número de matrículas multiplicados pelos fatores de ponderações (BRASIL, 2007). A participação da União se dá na condição de complementação com o mínimo de 10% do valor da soma de todas as receitas dos 27 fundos. Portanto, a receita advinda da União não faz parte da composição, apenas complementa quando as unidades federativas não alcançam o Valor Aluno Ano definido como mínimo nacional.

No caso da distribuição da complementação é feita pela equiparação do valor do menor fundo estadual ao valor do fundo superior em uma operação de repartição da receita. Desse modo, a política de fundos do financiamento¹⁹ da educação básica em curso ocorre mediante a redistribuição dos impostos arrecadados pelos entes federados e redistribuída pelo FUNDEB de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas públicas e conveniadas, que foram registrados na base de dado do último Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira.

Os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental efetivado na rede municipal; e os estados, com base nas matrículas do Ensino Fundamental e Médio efetivadas na rede estadual” (GEMAQUE, 2011, p.102).

¹⁹ No site do FUNDEB <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>> disponibiliza informações gerais, contatos dos Tribunais de Contas Estaduais; Ministério Público Estaduais, modelos de documentos e situação dos CACS; relação das instituições conveniadas por unidade da federação, município e segmento de ensino considerado para distribuição do recurso do FUNDEB.

Além disso, a redistribuição do recurso é concretizada a partir do cálculo do valor anual por aluno, que é divulgado por uma nota técnica com a metodologia de filtragem dos dados de matrículas do censo escolar para o FUNDEB.

Também, utiliza-se os fatores de ponderação como referências para o cálculo de alocação dos recursos em conformidade com a Lei Nº 11.494/2007, levando em consideração as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), as modalidades (ensino comum, Educação Especial, Jovens e Adultos e Profissional/Técnico e Tecnológico), a localidade (urbana e o campo) e o ente federado (Estadual ou Municipal).

A cada ano há uma atribuição de fator que oscila de 0,80 até 1,30 para o cálculo do valor aluno que é considerado para a distribuição do recurso. No quadro 4 apresentamos o detalhamento dos fatores de ponderações.

Quadro 4 – Comparativo dos fatores de ponderações do FUNDEB (2007-2019)

| Ord. | Especificações | Fatores de Ponderações | |
|------|---|------------------------|-------------|
| | | Ano de 2007 | Ano de 2019 |
| 1. | Creche | 0,80 | - |
| 2. | Creche em tempo integral pública | - | 1,30 |
| 3. | Creche em tempo integral conveniada | - | 1,10 |
| 4. | Creche em tempo parcial pública | - | 1,15 |
| 5. | Creche em tempo parcial conveniada | - | 0,80 |
| 6. | Pré-escola | 0,90 | - |
| 7. | Pré-escola em tempo integral (pública e conveniada) | - | 1,30 |
| 8. | Pré-escola em tempo parcial (pública e conveniada) | - | 1,05 |
| 9. | Anos iniciais do Ensino Fundamental Urbano | 1,00 | 1,00 |
| 10. | Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Campo | 1,05 | 1,15 |
| 11. | Anos Finais do Ensino Fundamental Urbano | 1,10 | 1,10 |
| 12. | Anos Finais do Ensino Fundamental no Campo | 1,15 | 1,20 |
| 13. | Ensino Fundamental em tempo integral | 1,25 | 1,30 |
| 14. | Ensino Médio Urbano | 1,20 | 1,25 |
| 15. | Ensino Médio no Campo | 1,25 | 1,30 |
| 16. | Ensino Médio em tempo integral | 1,30 | 1,30 |
| 17. | Curso Técnico Integrado (Ensino Médio integrado à Educação Profissional) | 1,30 | 1,30 |
| 18. | Educação especial | 1,20 | 1,20 |
| 19. | Educação Indígena e Quilombola | 1,20 | 1,20 |
| 20. | Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo | 0,70 | 0,80 |
| 21. | Curso técnico integrado na modalidade EJA (EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo) | 0,70 | 1,20 |

Fonte: Brasil (2007) e Nota Técnica Conjunta Nº 2/2018 (SEB/SECADI/SETEC/FNDE). Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no quadro 4 foi constatado que desde o ano de início da criação do FUNDEB não houve nenhuma redução de valor do fator de ponderação, pelo contrário, houve um crescimento, sendo observado nos acréscimos de ponderações da educação

infantil [Creche e pré-escola] e das alterações dos fatores para o Ensino Fundamental do Campo anos iniciais e finais, o Ensino Fundamental em tempo integral, o Ensino Médio Urbano e no Campo, a Educação de Jovens e Adultos tanto com avaliação em processo e do curso técnico.

Destacamos que o fator da série inicial do Ensino Fundamental urbano que incide para a definição do padrão de referência para o valor mínimo por aluno não teve nenhuma modificação no decorrer dos treze anos seguindo a determinação mínima da normal legal. Do mesmo modo em relação a educação especial, sem nenhuma alteração do valor do fator, o único diferencial que foi considerado é o percentual de 20% acrescentado do valor padrão de referência estimado para valor aluno ano. De tal modo, os valores de aluno ano mínimo nacional podem sofrer variações conforme a receita estadual e somando a complementação da União, sem partir das ponderações instituídas.

Compreendemos que houve pouca mudança, tanto de acréscimos e de alterações de fatores que ocorreram como readequação para a divisão dos recursos financeiros entre as etapas e as modalidades do ensino, porém, sem geração de recursos novos para o FUNDEB que permanece como foco de constante e intenso debate na busca da qualidade do ensino.

A cada final de ano o Ministério da Educação emite uma nota técnica conjunta com os critérios de filtragem de matrículas para contabilização monetária da matrícula, em relação a Educação Especial explicita como ocorre o cálculo do cômputo da dupla matrícula, tanto para sala de ensino comum e do atendimento educacional especializado conforme a política determinada para o FUNDEB.

No caso do aluno com deficiência no ensino comum ou escola/classe especial a matrícula é contabilizada como unidade direta individual. Mas para o AEE, conforme o artigo 5º da Resolução Nº 04/2009/CNE/CEB, que define a oferta em SRM's ou em Centros de AEE, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com o poder público, terá única matrícula para base do cálculo, apenas o filtro que é diferenciado para ensino público da rede municipal e/ou rede estadual e a conveniada que estão apresentados no esquema do quadro 5, na próxima página.

Quadro 5 – Esquema das considerações da dupla matrícula (ensino comum e AEE) para fins de recebimento do recurso financeiro pelo FUNDEB

| Matrícula no ensino comum | | Matrícula no Atendimento Educacional Especializado | | | | | | | |
|--|-----------|--|-----------|--|-----------|--------------------|------------------------------------|--------------|--------------|
| Uma ou mais matrícula(s) na Rede Pública | | Uma ou mais matrícula(s) na Rede Pública | | Uma ou mais matrícula(s) em Instituição Conveniada com Poder Público | | | Disponibilização do recurso do AEE | | |
| Estadual | Municipal | Estadual | Municipal | Estado | Município | Estado e Município | | Estado | Município |
| X | | X | | | | | | X | |
| X | | | X | | | | | | X |
| X | | | | X | | | | X | |
| X | | | | | | X | X | X | |
| | X | X | | | | | | X | |
| | X | | X | | | | | | X |
| | X | | | | X | | | | X |
| | X | | | | | X | X | | X |
| X | X | X | | | | | | X | |
| X | X | | X | | | | | | X |
| X | X | X | X | | | | | (X÷2) 50% | (X÷2) 50% |
| X | X | | | X | | | | X | |
| X | X | | | | X | | | | X |
| X | X | | | | | X | X | (X÷2) 50% | (X÷2) 50% |
| X | X | | | X | X | | | (X÷2) 50% | (X÷2) 50% |

Fonte: Nota Técnica Conjunta Nº 02/2018 (SEB/SECADI/SETEC/FNDE).

Assim sendo, as matrículas na escolarização do ensino comum, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio, e as matrículas no AEE dependem da responsabilidade da esfera de governo, o qual receberá o recurso do FUNDEB voltado para a educação especial. A Lei Nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, no artigo 4º, nos parágrafos primeiro e segundo menciona que:

§ 1º O valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente constitui-se em valor de referência relativo aos anos iniciais do ensino fundamental urbano e será determinado contabilmente em função da complementação da União.

§ 2º O valor anual mínimo por aluno será definido nacionalmente, considerando-se a complementação da União após a dedução da parcela de que trata o art. 7º desta Lei, relativa a programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p. 02).

De tal modo, considerando a estrutura para o cálculo de receita a partir do valor anual por aluno fixado a cada ano apresentamos os dados na tabela 4, próxima página, apresenta o valor anual do padrão de referência e da Educação Especial nos anos de 2015 até 2017.

Tabela 4 – Brasil – Valor Anual por Aluno estimado para o padrão de referência e da modalidade de educação especial pelo FUNDEB para os Estados, Distrito Federal e Municípios (2015-2017)

| Região | UF | Padrão de referência por ano (1,0) (R\$) | | | | Educação Especial por ano (1,20) (R\$) | | | |
|--------------|----|--|----------|----------|--------|--|----------|----------|--------|
| | | 2015 | 2016 | 2017 | %Δ | 2015 | 2016 | 2017 | %Δ |
| Centro-Oeste | DF | 4.199,69 | 3.894,25 | 3.894,82 | -7,26 | 5.039,63 | 4.673,11 | 4.673,78 | -7,26 |
| | GO | 3.817,22 | 3.647,89 | 3.520,92 | -7,76 | 4.580,67 | 4.377,47 | 4.225,10 | -7,76 |
| | MS | 3.828,87 | 3.738,25 | 3.424,95 | -10,55 | 4.594,64 | 4.485,90 | 4.109,94 | -10,55 |
| | MT | 3.390,10 | 3.169,30 | 3.362,83 | -0,80 | 4.068,11 | 3.803,16 | 4.035,40 | -0,80 |
| Nordeste | AL | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | BA | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | CE | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | MA | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | PB | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | PE | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | PI | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.860,43 | 0,95 |
| | RN | 3.263,95 | 3.132,49 | 3.224,71 | -1,20 | 3.916,74 | 3.758,99 | 3.869,65 | -1,20 |
| | SE | 3.769,06 | 3.509,98 | 3.604,74 | -4,36 | 4.522,87 | 4.211,97 | 4.325,69 | -4,36 |
| Norte | AC | 3.583,89 | 3.732,68 | 3.334,49 | -6,96 | 4.300,66 | 4.479,20 | 4.001,38 | -6,96 |
| | AM | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | AP | 4.333,27 | 4.280,16 | 3.720,82 | -14,13 | 5.199,93 | 5.136,20 | 4.464,98 | -14,13 |
| | PA | 3.186,89 | 3.082,75 | 3.089,62 | -3,05 | 3.824,26 | 3.699,29 | 3.707,55 | -3,05 |
| | RO | 3.498,29 | 3.701,15 | 3.289,50 | -5,97 | 4.197,94 | 4.441,37 | 3.947,41 | -5,97 |
| | RR | 5.120,92 | 5.337,97 | 4.842,15 | -5,44 | 6.145,11 | 6.405,56 | 5.810,58 | -5,44 |
| | TO | 3.989,51 | 3.444,64 | 3.812,86 | -4,43 | 4.787,41 | 4.133,57 | 4.575,43 | -4,43 |
| Sudeste | ES | 3.668,81 | 3.783,31 | 3.198,81 | -12,81 | 4.402,56 | 4.539,97 | 3.698,73 | -15,99 |
| | MG | 3.347,14 | 3.163,59 | 3.209,75 | -4,10 | 4.016,57 | 3.796,32 | 3.851,70 | -4,10 |
| | SP | 4.245,12 | 4.007,40 | 3.768,92 | -11,22 | 5.094,14 | 4.808,87 | 4.522,70 | -11,22 |
| Sul | RJ | 3.662,88 | 3.604,17 | 3.139,93 | -14,28 | 4.395,46 | 4.325,00 | 3.767,91 | -14,28 |
| | PR | 3.498,10 | 3.569,06 | 3.714,20 | 6,18 | 4.197,71 | 4.282,87 | 4.457,04 | 6,18 |
| | RS | 4.260,67 | 4.026,23 | 4.201,74 | -1,38 | 5.112,81 | 4.831,46 | 5.042,08 | -1,38 |
| | SC | 3.997,86 | 3.718,70 | 3.865,56 | -3,31 | 4.797,44 | 4.462,44 | 4.638,66 | -3,31 |

Fonte: Portaria Interministerial nº 08/2015; Portaria Interministerial nº 07/2016; Portaria Interministerial nº 8/2017. Nota: Valores atualizados a preço de dez/2018 – INPC/IBGE. Elaboração própria.

O sistema federativo está dividido em cinco regiões no território brasileiro e os dados da tabela 4 evidenciam a existência de uma assimetria regional no Brasil entre os entes federados, de maneira que a capacidade financeira é diferenciada. De tal modo, para garantia do financiamento da educação através do FUNDEB, a União tem complementado os valores da

receita dos estados das regiões Nordeste e o Norte que corresponde ao total de nove unidades federadas. Para a região Nordeste, apenas dois Estados que não recebem o adicional na contribuição da receita pela União, sendo o Rio Grande do Norte e Sergipe, portanto, o total de 77,7% são dependentes do subsídio da União, que são os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

Para a região Norte, foram apenas dois estados o Amazonas e o Pará, sendo o percentual de 28,5%. Ressaltamos que esta situação ocorre em virtude da disparidade de arrecadação de receita de impostos dos Estados, logo, resulta em menor valor de redistribuição da arrecadação provocando essa dependência de complementação da União para amenizar os problemas estruturais enfrentados no campo educacional.

Segundo Cabral Neto (2014), essa complementação financeira é necessária, pois a maioria dos municípios brasileiros são dependentes do fundo de participação como uma alternativa para melhoria da infraestrutura das escolas e valorização dos profissionais da educação e condições de trabalho.

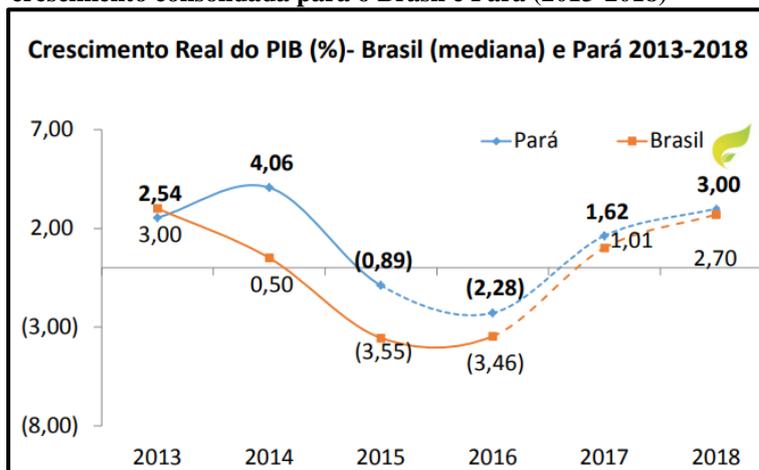
Ainda considerando os dados da tabela 4 há demonstrativo de que na região norte, o estado de Roraima foi o que apresentou o maior valor aluno/ano estimado para o Ensino Fundamental inicial e a Educação Especial em todo território brasileiro. Entretanto, mesmo com o valor acima da estimativa nacional, não foi mantido o desempenho dos valores a taxa de variação com decréscimo de -5,44 para valor de referência e da Educação Especial.

Em relação ao contraste na realidade regional percebemos que o estado do Pará, também na região norte, ficou com o menor valor aluno-ano, mesmo com os seguintes indicadores econômicos.

O PIB do estado do Pará, em 2014, foi de R\$124,585 bilhões, ocupou a décima terceira posição no ranking nacional, duas abaixo do ano anterior, e representou 2,2% do PIB Nacional (R\$ 5.778.952) e 40,4% do PIB da Região Norte (R\$ 308.077). O crescimento real do PIB paraense foi de 4,06%, o sétimo maior entre as 27 UFS e, no período de 2010 e 2014, o crescimento real acumulado foi de aproximadamente 15%, o décimo terceiro melhor desempenho (PARÁ, 2017, p. 05).

Além disso, a taxa de crescimento consolidado teve variações no decorrer dos anos de 2013 até 2018 conforme o gráfico 2, próxima página.

Gráfico 2 – Brasil – Pará – Demonstração dos percentuais de crescimento consolidada para o Brasil e Pará (2013-2018)



Fonte: FAPESPA (PARÁ, 2018, p. 04).

Considerando os dados do gráfico 2 ressaltamos que o estado do Pará mesmo com as variáveis de crescimento econômico na série histórica, não foi o suficiente para provocar mudanças nos valores nominais estimados para o aluno por ano, pois não alcançou o mínimo nacional, permanecendo em dependência da União.

Os dados da tabela 4, mostram que nos anos de 2015 a 2017 ocorreram variações sucessivas e quedas dos índices percentuais de crescimento relativo ao padrão de referência e da educação especial nas unidades federativas. Contudo, houve duas exceções: a primeira que apenas o estado do Paraná obteve o percentual de 6,17, com ganho mantido diante do valor aluno ano estimado para o ensino fundamental inicial e a educação especial. A segunda, que os percentuais de crescimento no estado do Piauí foram oscilantes no comparativo entre os valores, pois obteve uma variação negativa de 3,05% apenas para o valor padrão e um ganho de 0,94% para a educação especial e, ainda observamos que o valor destinado para educação especial no ano de 2017 foi diferente em relação aos outros estados que receberam complementação da União.

Por fim, no contexto nacional os dois valores de aluno ano estimado, tanto para o padrão de referência e a Educação Especial apresentaram receita de impostos com os valores decrescentes, ou seja, com redução de investimento para educação como um todo pela lógica dos valores estimados. De tal modo, seguem em uma relação direta com a Educação Especial, que a influência dessa variação desencadeia em perda da ampliação dos recursos financeiros para escolarização dos alunos tanto no ensino comum quanto no atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, os resultados apresentados no decorrer da série tornam-se como parâmetro para ampliação da discussão sobre a redistribuição dos recursos a partir dos fatores da ponderação que os mesmos deveriam demonstrar a diferença de custo e avanço rumo ao padrão de qualidade do ensino com manutenção da escola mediante ampliação dos recursos, mas isso não tem acontecido conforme os dados apresentados.

A saber, que os pesquisadores e os especialistas na área de financiamento da educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) têm debatido e questionado sobre a continuidade dos valores estimados para aluno durante o ano, pois em outros estudos também observaram que não tiveram nenhuma alteração e que não atende à demanda em sua totalidade da educação pública.

Existem estudos sobre os valores aplicáveis de investimento em cada etapa e modalidade de ensino, portanto, esta situação de valores e cálculos pelos fatores de ponderação ocorrem não é por falta de estudos, por mais que em algumas áreas da educação sejam bem limitados, pois de maneira bem expressiva vem sendo divulgados pela comunidade científica, como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação, Grupo de Estudo em Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Pará, entre outros.

Importa destacar que os fatores de ponderação não foram definidos com base em estudos que informassem sobre os gastos reais que se efetivam com o tipo de ensino, embora isso esteja previsto em lei. Essa atribuição foi dada à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade – novidade em relação ao FUNDEF. Para isso, deveria ser considerada a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INPE) (GEMAQUE, 2011, p. 103).

Nesse sentido, a participação da União surge apenas quando os entes federados não alcançam o valor médio ponderado para o ano em exercício. Assim, contribui de maneira obrigatória com o repasse de recursos financeiros para complementar o valor estabelecido ao mínimo nacional diante do valor estimado no âmbito de cada estado e do Distrito Federal. Segundo Gemaque (2011), o cálculo do valor para distribuição da complementação ocorre por várias etapas:

[...] iniciando-se pelo cálculo feito no estado, cujo resultado definirá a organização dos valores por aluno-ano em forma decrescente. A complementação será distribuída partindo do menor custo até atingir integralmente o valor disponibilizado previamente pela União (GEMAQUE, 2011, p. 105).

Para o entendimento dessa lógica que envolve a realidade do financiamento apresentamos a tabela 5, com os valores estimados da receita de contribuição dos entes federados e a complementação da União.

Tabela 5 – Estimativas de receitas de cada unidade federativa e a complementação da União (2015-2017)

| Região | UF | Ano de 2015 | | | Ano de 2016 | | | Ano de 2017 | | |
|--------------|---------------|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| | | Receita | Comp. União | Total Anual | Receita | Comp. União | Total Anual | Receita | Comp. União | Total Anual |
| Centro-Oeste | DF | 2.148.887,68 | | 2.148.887,68 | 1.966.747,91 | | 1.966.747,91 | 1.981.276,28 | | 1.981.276,28 |
| | GO | 4.954.256,00 | | 4.954.256,00 | 4.676.214,57 | | 4.676.214,57 | 4.511.430,48 | | 4.511.430,48 |
| | MS | 2.494.386,11 | | 2.494.386,11 | 2.423.725,28 | | 2.423.725,28 | 2.249.296,31 | | 2.249.296,31 |
| | MT | 2.870.959,47 | | 2.870.959,47 | 2.657.632,91 | | 2.657.632,91 | 2.759.728,44 | | 2.759.728,44 |
| Nordeste | AL | 2.105.120,35 | 585.489,32 | 2.690.609,67 | 2.086.918,51 | 425.279,35 | 2.512.197,86 | 2.045.999,75 | 378.672,85 | 2.424.672,60 |
| | BA | 8.442.932,12 | 2.826.433,26 | 11.269.365,38 | 7.849.750,99 | 2.814.532,23 | 10.664.283,22 | 8.012.536,26 | 2.407.165,20 | 10.419.701,46 |
| | CE | 4.953.534,31 | 1.541.694,61 | 6.495.228,92 | 4.576.550,01 | 1.509.966,43 | 6.086.516,44 | 4.726.695,09 | 1.215.113,00 | 5.941.808,09 |
| | MA | 3.488.190,32 | 3.269.419,75 | 6.757.610,07 | 3.314.593,03 | 3.161.688,33 | 6.476.281,36 | 3.432.808,81 | 2.808.620,56 | 6.241.429,37 |
| | PB | 2.756.106,93 | 205.585,35 | 2.961.692,28 | 2.526.953,30 | 204.070,55 | 2.731.023,85 | 2.527.053,55 | 170.169,06 | 2.697.222,61 |
| | PE | 5.796.570,32 | 655.444,80 | 6.452.015,12 | 5.434.019,47 | 568.730,24 | 6.002.749,71 | 5.339.106,47 | 513.470,07 | 5.852.577,54 |
| | PI | 2.215.735,29 | 486.147,20 | 2.701.882,49 | 2.112.454,80 | 513.324,69 | 2.625.779,49 | 2.067.270,79 | 623.617,94 | 2.690.888,73 |
| | RN | 2.503.558,72 | | 2.503.558,72 | 2.328.335,40 | | 2.328.335,40 | 2.303.956,99 | | 2.303.956,99 |
| | SE | 1.852.972,93 | | 1.852.972,93 | 1.688.939,52 | | 1.688.939,52 | 1.679.484,34 | | 1.679.484,34 |
| | AC | 1.019.983,33 | | 1.019.983,33 | 1.070.267,40 | | 1.070.267,40 | 939.307,57 | | 939.307,57 |
| Norte | AM | 2.955.030,69 | 762.850,32 | 3.717.881,01 | 2.996.145,56 | 590.421,44 | 3.586.567,00 | 2.539.004,93 | 1.055.714,90 | 3.594.719,83 |
| | AP | 989.601,54 | | 989.601,54 | 972.061,52 | | 972.061,52 | 838.872,84 | | 838.872,84 |
| | PA | 4.486.369,87 | 3.158.084,87 | 7.644.454,74 | 4.394.691,05 | 2.934.180,98 | 7.328.872,03 | 3.968.126,65 | 3.191.910,29 | 7.160.036,94 |
| | RO | 1.565.781,16 | | 1.565.781,16 | 1.635.905,63 | | 1.635.905,63 | 1.405.580,37 | | 1.405.580,37 |
| | RR | 753.696,62 | | 753.696,62 | 770.861,65 | | 770.861,65 | 702.828,29 | | 702.828,29 |
| | TO | 1.683.985,72 | | 1.683.985,72 | 1.467.342,75 | | 1.467.342,75 | 1.566.416,03 | | 1.566.416,03 |
| Sudeste | ES | 3.125.400,54 | | 3.125.400,54 | 3.173.832,67 | | 3.173.832,67 | 2.586.825,60 | | 2.586.825,60 |
| | MG | 14.679.900,80 | | 14.679.900,80 | 13.600.155,23 | | 13.600.155,23 | 13.931.555,08 | | 13.931.555,08 |
| | SP | 38.205.418,08 | | 38.205.418,08 | 35.338.799,66 | | 35.338.799,66 | 33.370.446,13 | | 33.370.446,13 |
| RJ | 10.235.268,05 | | 10.235.268,05 | 9.692.792,51 | | 9.692.792,51 | 8.448.192,05 | | 8.448.192,05 | |
| Sul | PR | 8.572.464,22 | | 8.572.464,22 | 8.629.848,15 | | 8.629.848,15 | 8.947.409,18 | | 8.947.409,18 |
| | RS | 9.374.863,43 | | 9.374.863,43 | 8.689.918,04 | | 8.689.918,04 | 9.000.442,36 | | 9.000.442,36 |
| | SC | 5.670.686,99 | | 5.670.686,99 | 5.282.257,06 | | 5.282.257,06 | 5.501.181,77 | | 5.501.181,77 |

Fonte: Portaria Interministerial nº 08/2015; Portaria Interministerial nº 07/2016; Portaria Interministerial nº 8/2017. Nota: Valores atualizados a preço de dez/2018 – INPC/IBGE. Elaboração própria.

Os dados da tabela 5 evidenciam que ocorreu uma variação negativa de crescimento das receitas totais do FUNDEB, durante a série histórica, tanto da soma dos valores dos fundos estaduais e da complementação com os percentuais de -8,35%. Conforme a regulamentação do FUNDEB, a receita total prevista para o valor aluno ano dos vinte sete fundos representa o total de 91,76% enquanto que a complementação da União ficou com o percentual de 8,26%.

Dentre os estados com maior estimativa de recebimento das receitas de contribuição da União, dois são da região Nordeste, o Maranhão e a Bahia e um da região Norte, o Pará. Nos anos de 2015 e 2016 o estado do Maranhão ficou em primeiro lugar, com o maior recebimento

de complementação da União, o segundo o Pará e o terceiro a Bahia. Agora, no ano de 2017 houve uma alteração, o estado do Pará ficou em primeiro e o Maranhão em segundo e a Bahia permaneceu em terceiro.

Vale destacar, que essa análise se apresenta como fator potencial de previsão para concretização na realidade, sendo que com o curso do ano não são destacadas as possibilidades de alterações dos números estimados, entretanto, a condição dos entes federativos dependentes permanece com necessidade das receitas de complementação da União, devido a situação de insuficiência de aporte financeiro para arcar com o mínimo nacional. A saber, no FUNDEB a complementação das receitas pela União deve ser no mínimo de 10% do total dos seus recursos aos entes federativos que não alcançaram a estimativa nacional (BRASIL, 2007).

Ainda ressaltamos que a capacidade de financiamento da educação está interligada às condições de acesso e à qualidade do ensino mediante a responsabilidade dos estados e dos municípios. Mas em meio a desigualdade e o desequilíbrio de receita dos entes federados torna-se necessário a contribuição e ampliação da participação da União.

Assim, pensar em justiça na educação inclui problematizar as responsabilidades e as relações federativas, no que sobressai o debate sobre o papel da União. Não são os valores de assistência da União à educação básica de redes estaduais e municipais atualmente praticados que garantirão maior justiça escolar, seja qual for a dimensão considerada: igualdade de acesso, de oportunidades ou de resultados na educação (FARENZENA, 2012, p. 113).

Mesmo com a complementação da União através do FUNDEB, ainda permanece a luta em combater a desigualdade estrutural no Brasil, ou seja, ainda prevalece a disparidade regional com menor concentração de receita em alguns estados e consecutivamente municípios. De tal modo, a educação ainda enfrenta um desequilíbrio e a subordinação diante da União, sendo necessária uma política educacional que considere o pacto federativo com alocação de recursos financeiros.

Assim sendo, apresentamos a tabela 6, na próxima página, que trata da complementação da receita disponibilizada pela União no ano de 2017 na tentativa de nivelar a capacidade financeira dos nove entes federados citados anteriormente.

Tabela 6 – Brasil – Os entes federados que receberam complementação de receita ao Fundeb (2017)

| UF | Receita (R\$ Milhões) | Matrículas Observadas | Valor Aluno Ano Estadual | Valor Aluno Ano Mínimo Nacional | Complementação da União (R\$ Milhões) |
|---------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| AL | 2.045,87 | 726.881 | 2.606,93 | 2.875,03 | 210,39 |
| AM | 2.496,84 | 1.055.309 | 2.145,97 | 2.875,03 | 848,25 |
| BA | 7.203,69 | 3.031.169 | 2.136,02 | 2.875,03 | 2.492,29 |
| CE | 4.201,95 | 1.727.163 | 2.184,93 | 2.875,03 | 1.327,15 |
| MA | 3.176,62 | 1.821.193 | 1.572,55 | 2.875,03 | 2.631,29 |
| PA | 3.928,76 | 2.119.330 | 1.695,29 | 2.875,03 | 2.733,96 |
| PE | 4.825,97 | 1.727.370 | 2.547,67 | 2.875,03 | 620,10 |
| PB | 2.306,90 | 805.644 | 2.642,02 | 2.875,03 | 202,97 |
| PI | 1.894,06 | 809.456 | 2.174,72 | 2.875,03 | 609,92 |
| TOTAL: | | | | | 11.676,32 |

Fonte: Dados extraídos do estudo de Bassi (2017, p. 09, grifos nossos).

Ao observar os dados da tabela 6, o estado do Pará mesmo não tendo o menor valor aluno ano estadual foi o que mais recebeu recurso para a complementação da receita devido à baixa capacidade financeira dos municípios, no total de R\$ 2.733,960,00 (dois bilhões setecentos e trinta e três milhões e novecentos e sessenta mil reais), seguido pelo estado do Maranhão. Enquanto que o estado da Paraíba recebeu o menor valor que foi de R\$ 202,900,00 (duzentos e dois milhões e novecentos mil reais) em virtude da capacidade financeira. Essa situação denota em dependência de complementação das receitas pela União.

Portanto, é clara a dependência do piso, em relação à complementação. Menos evidente o fato de embora flexível, e sob condições orçamentárias favoráveis – argumento alusivo aos anos prévios à restrição fiscal – a complementação manteve-se invariavelmente em seu limite mínimo, fechando o circuito sobre o arbítrio de seu critério de definição (BASSI, 2017, p. 07).

De tal modo, a educação não tem recebido investimento voltado para a qualidade do ensino, tem ficado apenas no valor mínimo da determinação legal, sem prioridade de incremento de receitas. Segundo Fattorelli e Ávila (2018), o valor total do orçamento permitido para o ano de 2017 foi de R\$ 3,415,000,000,00 (três trilhões e quatrocentos e quinze milhões de reais) mas, executados foram apenas R\$ 2,483,000,000,00 (dois trilhões, quatrocentos e oitenta e três bilhões de reais) desse total 4,10% foram para a educação. Desse modo, a preferência foi:

Em 2017, o valor destinado à Dívida Pública correspondeu a 39,7% de todo o orçamento, e equivaleu a R\$ 986.110.833.381,14, ou seja, quase 1 trilhão de reais. Orçamento Federal Executado (Pago) em 2017 = R\$ 2,483 TRILHÕES (O valor previsto aprovado para 2017 havia sido de R\$ 3,415 TRILHÕES, diferença a ser investigada) (FATTORELLI; ÁVILA, 2018, p. 02).

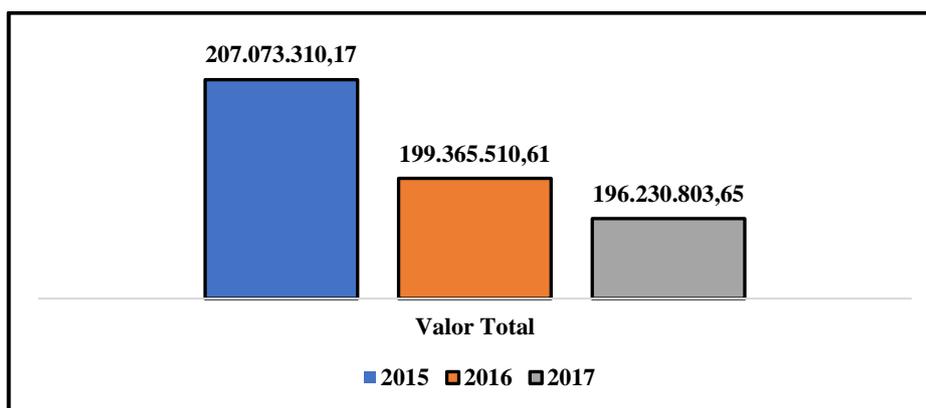
Essa condição reduzida de recursos para a educação e a mínima participação da União dentro do regime de colaboração do pacto federativo tem propiciado um investimento muito aquém diante da plena efetividade de garantia de condições equiparadas entre os entes federados, sobretudo, para qualidade de ensino e das oportunidades educacionais diante da heterogeneidade humana e disparidades sociais.

Ao direcionar o olhar para o estado do Pará, o recurso financeiro advindo da complementação tem contribuído para o financiamento da educação, sobretudo, das redes públicas da educação básica. Mas, ainda prevalece a contradição, pois de acordo com Santos (2016, p. 83) no período de 2006 até 2014, houve uma redução em -6,1% do número de matrículas na educação básica das redes de ensino público do Pará. Em contrapartida, sobreveio um crescimento da rede de ensino privada, com 48,4% e da rede federal de ensino de 19,3%. Ainda considerou, que em relação apenas ao ensino público, a rede estadual reduziu as matrículas em -20% e as municipais apenas em -4,7%. Contudo, os maiores números de matrículas são da rede de ensino público e de ordem dos municípios.

Ainda considerando os estudos de Santos (2016), no estado do Pará desde o início da execução do FUNDEB, houve um crescimento na receita destinada à educação. Uma vez que:

De 2006 a 2014, os recursos advindos: do governo estadual cresceram em 113,4%; dos governos municipais, e, 339,6%; e da União, em 1.694%. Esse aumento substancial dos recursos da União decorreu da vinculação de 10% da sua participação no total do FUNDEB, visto que no FUNDEF, em 2006, correspondeu 1%. Ao considerarmos o período de vigência do FUNDEB, (2007/2014), o crescimento dos recursos da União foi de 256,4% e de 2010 a 2014, foi de 72,9%. O crescimento das receitas dos municípios se mantém, mas do Estado é reduzida. Em termos de participação dos entes na constituição do fundo do Pará, verifica-se a importância do FUNDEB para o conjunto de municípios, sobretudo por ter assegurado o aumento da participação da União. [...] Esta, em 2014, contribuiu com 20% do total, os municípios com 13,8% e o Governo do Estado com 65,8%. Desta feita, constata-se que cerca de 80% dos recursos que compunham o FUNDEB, em 2014, são recursos do próprio estado: governos municipais e estadual (SANTOS, 2016, p. 99-100).

Nesse sentido, com o FUNDEB houve ampliação de investimentos, entretanto, o percentual elevado continua sendo das receitas geradas pelos municípios e do próprio estado do Pará. Agora, referente ao município de Marabá, no estado do Pará detectamos os seguintes valores relacionados as receitas do FUNDEB, no período 2015-2017, apresentado no gráfico 3, na próxima página.

Gráfico 3 – Marabá – Valores das receitas do FUNDEB nos anos de 2015 a 2017 (R\$)

Fonte: SIOPE - RREO – Anexo 8.2 – anos de 2015, 2016 e 2017. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados do gráfico 3 revelam que a receita da educação através do FUNDEB no município de Marabá, estado do Pará, nos anos de 2015 a 2017 obteve decréscimo de -5,24%, de maneira que o maior percentual de diminuição ocorreu do ano de 2015 para 2016 com -3,72%, enquanto o ano de 2016 para 2017 teve -1,57%.

Vale ressaltar que a composição da receita total advém dos recursos próprios, dos transferidos como resultado líquido do ganho do fundo estadual e da União como forma de complementação, e às vezes de aplicação financeira, que decorre de oscilações, o exemplo disso que no ano de 2015 foi inexistente, mas no ano de 2016 a receita da aplicação financeira foi na ordem de R\$ 4.545.813,69 (quatro milhões, quinhentos e quarenta e cinco mil, oitocentos e treze reais e sessenta e nove centavos) que correspondeu ao percentual de 2,28% do valor total das receitas, enquanto que no ano de 2017 foi R\$ 825.593,67 (oitocentos e vinte e cinco mil, quinhentos e noventa e três reais e sessenta e sete centavos) com o percentual de 0,42% do total das receitas.

Na tabela 7 apresentamos a origem das receitas que são destinados ao FUNDEB, com a contribuição do próprio município, do fundo estadual e a complementação da União.

Tabela 7 – Marabá – Receitas destinadas e o resultado líquido do FUNDEB (2015-2017)

| Ano | Contribuição ao Fundo (A) | Transferência do Fundo (B) | Resultado líquido Ganho (B-A) | Complementação da União (C) | %Δ Ganho | %Δ União |
|--------------|---------------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------|----------|
| 2015 | R\$ 52.966.600,26 | R\$ 117.053.269,48 | R\$ 64.086.669,22 | R\$ 90.020.040,70 | 30,95 | 43,47 |
| 2016 | R\$ 52.912.807,27 | R\$ 105.146.360,81 | R\$ 52.233.553,54 | R\$ 89.673.336,11 | 26,20 | 44,98 |
| 2017 | R\$ 52.806.201,13 | R\$ 110.637.631,34 | R\$ 57.831.430,21 | R\$ 84.767.578,64 | 29,47 | 43,20 |
| %Δ 2015/2017 | -0,30 | -5,48 | -9,76 | -5,83 | - | - |

Fonte: SIOPE - RREO – Anexo 8.2 – anos de 2015, 2016 e 2017. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

A partir da receita via FUNDEB no município de Marabá, inferimos que o aporte financeiro para manutenção e desenvolvimento da educação advindo da contribuição de impostos para a composição do fundo do Estado do Pará apresentou decréscimo de -0,30% sendo que passou de R\$ 52.966.600,26 (cinquenta e dois milhões, novecentos e sessenta e seis mil, seiscentos reais e vinte e seis centavos) no ano de 2015 para R\$ 52.806.201,13 (cinquenta e dois milhões, oitocentos e seis mil, duzentos e um reais e treze centavos) em 2017, representando uma pequena queda na arrecadação de impostos, considerando as demais receitas foi a que teve o menor impacto negativo de crescimento.

A tabela mostra que Marabá está entre os municípios que se beneficia com a redistribuição dos recursos do FUNDEB e recebe complementação da União, pois o Fundo do Estado do Pará não atingiu o Valor Aluno Ano estabelecido como mínimo nacional.

Agora, referente à contribuição ao fundo estadual e retorno das receitas existe um decréscimo de crescimento de -5,48% no decorrer dos anos de 2015 a 2017. Contudo, o município de Marabá tem saldo positivo, ou seja, com a política do FUNDEB tem ganhado receita em termos reais para a manutenção do ensino. Mas, teve variação de reserva negativa de crescimento nos anos de 2015 a 2017, pois obteve o maior índice percentual de -9,76%. Porém, em relação aos ganhos com base na receita total, os dados evidenciaram que no ano de 2015 foi de 30,95% da receita total, já no ano de 2016 ocorreu redução com percentual menor de 26,20%, e com ampliação para 29,47% no ano de 2017.

Para a operacionalização do FUNDEB o município conta com a participação da União, de forma considerável mediante a complementação das receitas que tem subsidiado com o percentual minimamente de 43,20% para a totalidade dos valores disponibilizados. De tal modo, durante a série histórica correspondeu ao ano de 2015 em 43,47%, em 2016 de 44,98%, e 2017 em 43,20%. Em suma, a redistribuição das receitas do FUNDEB e a complementação da União apresentaram movimentação dos percentuais das receitas oscilantes que decorreu em crescimento negativo durante a série histórica.

Outro fator observado foi uma inversão de disponibilização de receitas, quando houve a redução do ganho a partir do resultado líquido da transferência do fundo estadual decorreu em acréscimo de receitas de complementação pela União, em contrapartida, quando houve menor aplicação de receitas pela União aconteceu a ampliação de receitas advinda do fundo através do saldo positivo.

Assim, na série histórica, ocorreu evolução do crescimento na perspectiva de continuidade diante do percentual existente de receita do município, pois as receitas estavam de maneira inversamente proporcionais entre o ganho do FUNDEB ou a contribuição da União.

Vale lembrar, que desse total de montante o limite de 60% para pagamento dos profissionais do magistério e 40% para despesa com a manutenção e desenvolvimento da educação infantil e o ensino fundamental.

Importante ressaltar que segundo Gemaque (2011), essa política de fundo não soluciona os problemas estruturais que envolve a educação.

Desta feita, considerando que a política de fundos na educação não consiste na ampliação dos recursos financeiros, avaliamos que essa estratégia apenas ameniza os problemas educacionais locais de muita pobreza, mas não os resolve. A magnitude dos recursos mobilizados nos fundos estaduais é definida pela capacidade fiscal dos mesmos e a complementação financeira da União não é o bastante, embora amenize o problema. O combate às desigualdades educacionais requer muito mais que “suplementos”, uma vez que demanda a implementação de políticas consistentes que visem à descentralização do capital/riqueza dos grandes centros para os estados/municípios pobres, e a revisão dos critérios de coleta e distribuição de impostos, acompanhados de políticas capazes de reconstruírem as bases sobre as quais se assentam as relações intergovernamentais, para qual o papel do estado é fundamental (GEMAQUE, 2011, p. 110-111).

Nessa perspectiva, é que a Conferência Nacional de Educação defende o Plano Nacional de Educação (PNE) (2012-2022) com a meta de aumento da receita para 10% do valor relativo ao PIB, com uma adoção de política de financiamento que crie oportunidades para melhoria das estruturas locais das escolas, a promoção de iniciativas política administrativa e pedagógica, bem como repercussão e importância no campo das políticas sociais.

Essas medidas são extremamente necessárias, pois os recursos para a educação ainda permanecem de modo reduzido. Portanto, há necessidade de ampliação para que a população tenha uma educação inclusiva e com qualidade. Portanto, para atender a obrigatoriedade e universalização da educação ainda persistem inúmeros desafios, o que requer a persistência e a defesa pela escola pública e gratuita.

2.4 CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Ainda em continuidade à discussão sobre as receitas tributárias que compõem o financiamento da educação básica tem-se a contribuição social do salário-educação, que foi criada pela Lei Nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, como uma fonte adicional de recursos para suplementação financeira destinadas à educação do ensino primário público com o percentual de 2% de contribuição das empresas do salário mínimo mensal por empregado (BRASIL, 1964).

Desde que foi adotada passou por diferentes ajustes na base de cálculo, que começou com o ano de 1965 que alterou a alíquota a ser calculada por 1,4 % do salário de contribuição

definido pela legislação previdenciária (BRASIL, 2019). No ano de 1975 por meio dos Decretos Nº 1.422, de 23 de outubro de 1975 e do Nº 76.923, de 26 de dezembro de 1975, ocorreram novamente outras determinações de alíquota, que passou para 2,5% do salário de contribuição social das empresas, este percentual que permanece para o cálculo em curso (BRASIL, 1975; BRASIL, 1975a).

A responsabilidade pela arrecadação, fiscalização e a cobrança está sob a Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda e que transfere o valor da arrecadação para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) conforme a definição da Lei Nº 11.457/2007.

A distribuição da quantia da arrecadação aos entes federados ficou determinado pela Lei Nº 10.832/2003 com a repartição dos valores da seguinte forma:

Art. 1º O § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15.

§ 1º O montante da arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, calculado sobre o valor por ele arrecadado, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, observada, em 90% (noventa por cento) de seu valor, a arrecadação realizada em cada Estado e no Distrito Federal, em quotas, da seguinte forma: [...]

II – Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental (BRASIL, 2003, p. 01).

O salário-educação é um tributo que compõe os principais recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para subsidiar o financiamento das ações suplementares e redistributiva da União para com a educação obrigatória através de programas federais, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dentre outros (QUEIROZ, 2017).

Em termos de percentuais do montante total arrecadado, 1% fica destinado aos custos da taxa administrativa, após a dedução, o total de 90% é constituído automaticamente sob a forma de quotas para entes federados, sendo 1/3 dos recursos para quota federal e aplicados no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica em todo território brasileiro; as quotas estaduais e municipais equivalendo a 2/3 dos recursos.

Entretanto, embora esta nova sistemática introduzida pela Lei No. 10.832 tenha sido progressista, diminuiu o montante das cotas estaduais/municipais ao concentrar mais recursos com o governo federal, cuja fatia do salário-educação passou a ser de 40%,

e não mais apenas 1/3 (33%), isto porque esta lei (ainda em vigor) estipulou que o cálculo das cotas federais e estaduais não se basearia mais nos 100%, mas sim em 90%, pois 10% seriam retidos pelo FNDE para financiar programas como transporte escolar e outros e os 90% restantes seriam divididos na proporção de 1/3 (agora 30%) para o governo federal e 2/3 (agora 60%) para as cotas estaduais e municipais (DAVIES, 2018, p. 02).

Essa contribuição é creditada todo mês e automaticamente em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O restante do percentual do montante total, os 10% ficam para FNDE que aplica para o financiamento de projetos, programas e ações da educação básica (BRASIL, 2003).

Cada ano é divulgado uma portaria pelo FNDE com a estimativa anual de repasses das quotas estaduais e municipais do salário-educação que ficará em vigor no exercício anual. Os coeficientes de distribuição da receita do salário-educação estão vinculados à proporção do número de matrículas da educação básica, tanto urbana quanto rural, das redes de ensino público estaduais e municipais e distrital.

Assim sendo, visualizaremos na tabela 08, na próxima página, o movimento de previsão do recebimento desse aporte financeiro.

Tabela 8 – Brasil – Números de matrículas e receita estimada para distribuição da quota do salário-educação (2015-2017)

| Região | UF | Ano de 2015 | | | Ano de 2016 | | | Ano de 2017 | | |
|---------------|----|-------------------|---------------|--------------------------|-------------------|---------------|--------------------------|-------------------|---------------|--------------------------|
| | | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) |
| | | Geral | Ed. Especial | | Geral | Ed. Especial | | Geral | Ed. Especial | |
| Centro-Oeste | DF | 456.814 | 3.899 | 399.205.215,22 | 447.822 | 3.977 | 356.587.061,82 | 449.793 | 3.269 | 383.949.039,90 |
| | GO | 1.133.779 | 643 | 362.906.851,96 | 1.125.585 | 755 | 316.491.841,93 | 1.136.417 | 1.149 | 327.540.801,70 |
| | MS | 572.652 | 118 | 149.759.627,32 | 569.594 | 122 | 128.049.671,20 | 580.536 | 86 | 133.416.675,73 |
| | MT | 752.504 | 611 | 200.995.356,45 | 738.180 | 756 | 178.762.556,77 | 732.155 | 634 | 181.990.144,33 |
| Nordeste | AL | 766.539 | 143 | 75.912.752,01 | 740.199 | 20 | 62.894.957,11 | 717.332 | 50 | 61.842.770,89 |
| | BA | 3.140.625 | 1.389 | 521.144.188,23 | 3.002.981 | 1.267 | 449.659.443,66 | 2.962.665 | 1.197 | 436.808.886,20 |
| | CE | 1.771.277 | 1.536 | 295.749.733,47 | 1.670.440 | 1.302 | 272.999.008,92 | 1.653.806 | 1.105 | 277.972.454,77 |
| | MA | 1.854.932 | 1.234 | 136.848.807,38 | 1.813.007 | 1.002 | 117.661.627,81 | 1.778.534 | 804 | 112.094.297,53 |
| | PB | 823.044 | 267 | 96.291.660,53 | 785.984 | 224 | 85.943.469,05 | 787.613 | 172 | 85.234.169,75 |
| | PE | 1.787.172 | 4.362 | 401.965.589,82 | 1.712.575 | 3.249 | 330.566.386,55 | 1.692.585 | 3.148 | 312.628.218,86 |
| | PI | 763.256 | 77 | 85.573.166,58 | 738.818 | 36 | 82.583.161,62 | 788.269 | 39 | 83.593.369,74 |
| | RN | 678.642 | | 112.183.801,62 | 660.789 | 05 | 95.677.325,04 | 648.567 | | 95.752.015,50 |
| | SE | 441.724 | 269 | 83.724.928,71 | 429.424 | 295 | 72.975.314,87 | 421.373 | 266 | 73.262.272,69 |
| Norte | AC | 254.976 | | 21.110.662,83 | 255.547 | | 17.886.349,92 | 251.861 | | 18.259.225,06 |
| | AM | 1.048.580 | 1.444 | 178.930.053,14 | 1.036.083 | 1.485 | 149.694.032,54 | 1.051.764 | 1.861 | 137.185.555,41 |
| | AP | 203.455 | 71 | 19.088.162,63 | 200.982 | 77 | 15.872.438,25 | 201.393 | 199 | 13.937.282,06 |
| | PA | 2.157.526 | 527 | 250.581.114,09 | 2.114.702 | 598 | 227.776.568,26 | 2.093.675 | 461 | 216.403.144,05 |
| | RO | 400.523 | 179 | 72.018.439,30 | 391.639 | 178 | 58.500.375,63 | 386.187 | 147 | 53.829.327,33 |
| | RR | 129.761 | | 12.715.192,49 | 128.892 | | 10.742.670,76 | 130.209 | | 11.300.900,09 |
| Sudeste | TO | 362.952 | 2.065 | 40.805.158,29 | 360.957 | 2.024 | 36.987.052,62 | 356.963 | 2.129 | 37.888.537,67 |
| | ES | 775.306 | | 255.083.052,85 | 751.510 | 20 | 219.379.187,26 | 751.332 | 28 | 211.519.392,02 |
| | MG | 3.855.823 | 5.707 | 1.284.316.468,82 | 3.750.484 | 5.133 | 1.109.699.502,37 | 3.791.271 | 4.330 | 1.077.038.289,82 |
| | SP | 7.845.960 | 6.837 | 6.017.909.186,01 | 7.592.977 | 5.850 | 5.196.614.934,84 | 7.593.240 | 5.325 | 5.208.090.963,69 |
| Sul | RJ | 2.462.417 | 8.901 | 1.892.977.109,20 | 2.367.594 | 8.854 | 1.633.703.963,46 | 2.380.302 | 8.386 | 1.575.311.889,45 |
| | PR | 2.115.270 | 6.913 | 867.903.005,52 | 2.052.593 | 6.879 | 769.771.755,28 | 2.058.540 | 7.280 | 778.380.434,63 |
| | RS | 1.897.869 | 3.415 | 882.757.723,83 | 1.849.755 | 3.283 | 755.792.893,21 | 1.853.221 | 3.287 | 761.345.348,18 |
| | SC | 1.242.627 | 56 | 622.200.141,43 | 1.241.759 | 25 | 558.152.329,12 | 1.248.812 | 25 | 563.575.947,02 |
| Brasil | | 39.696.005 | 50.663 | 15.340.657.149,74 | 38.530.872 | 47.416 | 13.311.425.879,86 | 38.498.415 | 45.377 | 13.230.151.354,08 |

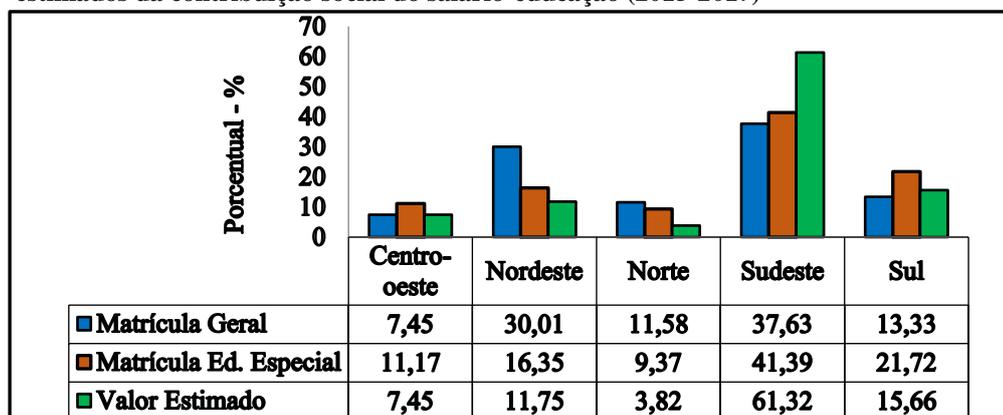
Fonte: Portaria Nº 39, de 6 de fevereiro de 2015/FNDE/MEC; Portaria Nº 335, de 22 de julho de 2016/FNDE/MEC; Portaria Nº 93, de 16 de fevereiro de 2017/FNDE/MEC. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados apontam que os valores da estimativa de receitas para os estados, municípios e o Distrito Federal referente a contribuição social do salário-educação nos anos de 2015- 2017 tiveram decréscimo, sendo de ordem negativa com o percentual de -13,76. Logo, houve redução de repasse para Unidades da Federação. No ano de 2015 ficou com o montante de R\$ 15.340.657.149,73 (quinze bilhões, trezentos e quarenta milhões, seiscentos e cinquenta e sete mil, cento e quarenta e nove reais e setenta e três centavos) para o total de 39.696.005 matrículas de alunos em geral. Em 2016 houve uma redução tanto da receita e do número de matrículas, que passou para R\$ 13.311.425.879,86 (treze bilhões, trezentos e onze milhões, quatrocentos e vinte e cinco mil, oitocentos e setenta e nove reais e oitenta e seis centavos) e 38.530.872 matrículas. Enquanto, que no ano de 2017 houve um pequeno aumento de receita e redução de matrículas, com R\$ 13.230.151.354,08 (treze bilhões, duzentos e trinta milhões, cento e cinquenta e um mil, trezentos e cinquenta e quatro reais e oito centavos) para 38.498.415 matrículas. Em relação à modalidade de educação especial apenas dois estados da região Norte, o Acre e Roraima, não tiveram registro de matrícula de aluno com deficiência para o recebimento de recurso financeiro durante a série histórica.

Em relação à modalidade de educação especial seguiu com redução de matrículas de alunos com deficiência durante a série histórica com percentual de -10,43%, que iniciou em 2015 com o total de 50.663 e finalizou em 2017 com 45.377. Além disso, observamos que a mesma situação afetou o quantitativo de matrículas da educação básica como um todo, correspondendo ao percentual negativo de -3,02%.

No gráfico 4, apresentamos os percentuais proporcionais estimados aos números de matrículas da educação básica, da modalidade de educação especial e valores estimados às regiões do sistema federativo.

Gráfico 4 – Brasil – Demonstração das médias percentuais das matrículas e dos valores estimados da contribuição social do salário-educação (2015-2017)



Fonte: Dados extraídos da tabela 08. Elaboração própria.

Os dados apontam que durante a série histórica os valores da contribuição social do salário-educação foram destinados conforme a arrecadação da Unidade da Federação, ou seja, independentemente do total do número de matrícula dos alunos. Assim sendo, nas médias estimadas do total de matrículas e dos valores financeiros previstos para os anos de 2015 a 2017 nas cinco regiões das Unidades federadas do território nacional, unicamente a região Sudeste que prevaleceu de maneira proporcional com o maior valor das receitas de R\$ 8.560.547.979,92 (oito bilhões, quinhentos e sessenta milhões, quinhentos e quarenta e sete mil, novecentos e setenta e nove reais e noventa e dois centavos), seja por região ou pelo território nacional, com o número proporcional estimado de 14.639.405 matrículas de alunos, inclusive dos alunos com deficiência.

Entretanto, as demais regiões a receita foram inversamente proporcionais com o número de matrículas dos alunos. Inicia-se com a região Nordeste que teve a estimativa de valor financeiro de R\$ 1.639.847.926,31 (um bilhão, seiscentos e trinta e nove milhões, oitocentos e quarenta e sete mil, novecentos e vinte e seis reais e trinta e um centavos) e sendo a segunda região com o maior número de matrículas no total de 11.677.390,67. Enquanto, que a região Sul, recebeu a estimativa de valor financeiro de R\$ 2.186.626.526,08 (dois bilhões, cento e oitenta e seis milhões, seiscentos e vinte e seis mil, quinhentos e vinte e seis reais e oito centavos) para uma quantidade aproximada de matrículas de 5.186.815. Essa situação também ocorreu com a região Norte, que teve o total de 4.506.209 matrículas estimadas e o valor de R\$ 533.837.414,14 (quinhentos e trinta e três milhões, oitocentos e trinta e sete mil, quatrocentos e catorze reais e catorze centavos) em oposição a região Centro-oeste recebeu R\$ 1.039.884.948,11 (um bilhão, trinta e nove milhões, oitocentos e oitenta e quatro mil, novecentos e quarenta e oito reais e onze centavos) para um número de 2.898.610 matrículas.

Ainda consideramos os dados demonstrados na tabela 8 em relação ao número médio de matrículas da modalidade de educação especial que segue sendo utilizado para a base do cálculo dos coeficientes de distribuição dos valores da estimativa anual das quotas estaduais e municipais do salário-educação e constatamos que a região sudeste teve o maior número de matrículas de alunos com deficiência com o proporcional de total de 19.790, em segunda posição a região Sul com de 10.387, a terceira posição a região Nordeste com o total de 7.819, a quarta posição a região Centro-oeste com 5.339 e em última colocação, na quinta posição, a região Norte com 4.481 alunos com deficiência matriculados.

Para observarmos o caso da região Norte, especialmente do estado do Pará e do município de Marabá as informações estão registradas na tabela 9, na próxima página.

Tabela 9 – Matrículas e receitas estimadas para distribuição da quota do salário-educação em nível de Brasil, Pará e Marabá (2015-2017)

| Local | Rede Ensino | Ano de 2015 | | | Ano de 2016 | | | Ano de 2017 | | |
|--------|--------------|-------------------|---------------|--------------------------|-------------------|---------------|--------------------------|-------------------|---------------|--------------------------|
| | | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) | Nº de Matrículas | | Receitas Estimadas (R\$) |
| | | Geral | Ed. Especial | | Geral | Ed. Especial | | Geral | Ed. Especial | |
| Brasil | Estadual | 16.707.193 | 18.655,00 | 7.161.874.958,30 | 15.804.405 | 16.965 | 6.043.467.585,26 | 15.750.270 | 15.455 | 5.985.462.095,09 |
| | Municipal | 22.988.812 | 32.008 | 8.178.782.191,44 | 22726467 | 30.451 | 7.267.958.294,60 | 22.748.145 | 29.922 | 7.244.689.258,99 |
| | Total | 39.696.005 | 50.663 | 15.340.657.149,74 | 38.530.872 | 47.416 | 13.311.425.879,86 | 38.498.415 | 45.377 | 13.230.151.354,08 |
| Pará | Estadual | 627.857 | 223 | 72.921.070,96 | 613.417 | 258 | 66.071.729,81 | 602.598 | 219 | 62.284.787,18 |
| | Municipal | 1.529.669 | 304 | 177.660.043,13 | 1.501.285 | 340 | 161.704.838,45 | 1.491.077 | 242 | 154.118.356,88 |
| | Total | 2.157.526 | 527 | 250.581.114,09 | 2.114.702 | 598 | 227.776.568,26 | 2.093.675 | 461 | 216.403.144,05 |
| Marabá | Estadual | - | - | - | - | - | - | 41 | - | - |
| | Municipal | 56.512 | - | 6.563.462,00 | 55.675 | - | 5.996.807,32 | 55.763 | - | 5.767.925,33 |
| | Total | 56.512 | | 6.563.462,00 | 55.675 | | 5.996.807,32 | 55.804 | | 5.767.925,33 |

Fonte: Portaria Nº 39/2015/FNDE/MEC; Portaria Nº 335/2016/FNDE/MEC; Portaria Nº 93/2017/FNDE/MEC.

Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados apontam que a variação de crescimento do total de receitas previstas pela contribuição do salário-educação foi negativa de -13,76% durante a série histórica para todo o Brasil. Nessa mesma direção, o estado do Pará com o percentual negativo de -13,64% e o município de Marabá com -12,12%. Considerando o número de matrículas no comparativo com dados nacional o estado do Pará tem média percentual de 5,44% do total de matrículas do Brasil e, o município de Marabá com os percentuais médio de 2,63% do total do estado Pará.

Em relação a quantidade de matrículas dos alunos de referência para o cálculo do coeficiente para o Brasil, no estado do Pará e no município de Marabá a variação foi negativa ao longo dos anos de 2015 até 2017. O decréscimo em nível nacional teve o percentual de -3,02%, para o Pará com variação de -2,96%. E o município de Marabá com percentual de -1,25%, mas considerando o ano de 2016 para o ano de 2017 houve um crescimento de 0,23%.

As matrículas da modalidade da educação especial no estado do Pará correspondem ao percentual médio de 1,11% do total de matrículas de alunos com deficiência do Brasil. A tabela mostrou que o município de Marabá não teve nenhuma matrícula de aluno com deficiência, mesmo com dados de matrículas registrados na base do censo escolar referente ao município.

As receitas estimadas para o estado do Pará em 2015 foram de R\$ 250.581.114,09 (duzentos e cinquenta milhões, quinhentos e oitenta e um mil, cento e catorze reais e nove centavos) correspondente ao 1,63% da receita total para o Brasil. Em 2016 foi de R\$ 227.776.568,26 (duzentos e vinte e sete milhões, setecentos e setenta e seis mil, quinhentos e sessenta e oito reais e vinte e seis centavos) com percentual de 1,71%. Em 2017, os valores foram de R\$ 216.403.144,05 (duzentos e dezesseis milhões, quatrocentos e três mil, cento e quarenta e quatro reais e cinco centavos), novamente houve redução do ano de 2016 a 2017,

enquanto que a receita para o mesmo ano aponta para a redução de percentual com 1,64% total da receita do Brasil, outro elemento de destaque foi que novamente houve diminuição na estimativa de matrícula.

O município de Marabá durante a série histórica permaneceu com ritmo proporcional à receita total do estado do Pará, com o percentual médio de 2,64%. Para o ano de 2015 a receita estimada foi de R\$ 6.563.462,00 (seis milhões, quinhentos e sessenta e três mil, quatrocentos e sessenta e dois reais), no ano de 2016 foi de R\$ 5.996.807,32 (cinco milhões, novecentos e noventa e seis mil, oitocentos e sete reais e trinta e dois centavos) e em 2017 de R\$ 5.767.925,33 (cinco milhões, setecentos e sessenta e sete mil, novecentos e vinte e cinco reais e trinta e três centavos).

O salário-educação mesmo com a finalidade de suplementação ao ensino apresenta limite em relação ao reconhecimento da demanda dos alunos com deficiência ao observar o comparativo do número de matrículas desse público. No estado do Pará representou um percentual médio de 1,1% do total das matrículas nacional da modalidade de ensino da educação especial. Na realidade do cotidiano das escolas a presença do aluno permanece conforme a obrigatoriedade da educação, mas os dados demonstraram a partir do número estimado de matrículas uma redução, sem evidenciar qualquer evolução.

Portanto, o investimento em educação a partir da contribuição do salário-educação não acompanha a realidade concreta dos alunos com deficiência, pois no município de Marabá durante a série histórica não houve nenhuma previsão de recursos financeiros aos alunos com deficiência da modalidade de ensino da educação especial.

Na tabela 10 apresentamos o detalhamento das estimativas de matrículas das etapas de ensino que foram contempladas com a quota municipal destinada à rede de ensino público de Marabá.

Tabela 10 – Marabá – Detalhamento das etapas de ensino da rede municipal que incidiram para o cálculo da contribuição social do salário-educação (2015-2017)

| Ano | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Educação de Jovens e Adultos | Total | Receita |
|---------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|--------------|---------------|
| 2015 | 9.201 | 43.289 | 4.022 | 56.512 | 6.563.462,00 |
| 2016 | 8.482 | 43.035 | 4.158 | 55.675 | 5.996.807,32 |
| 2017 | 9.184 | 42.616 | 3.963 | 55.763 | 5.767.925,33 |
| %Δ 2015/2017 | -0,18 | -1,55 | -1,47 | -1,33 | -12,12 |

Fonte: Portaria Nº 39/2015/FNDE/MEC; Portaria Nº 335/2016/FNDE/MEC; Portaria Nº 93/2017/FNDE/MEC.
Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

A partir dos dados da tabela 10 notamos que o maior número de matrículas contempladas foi do ensino fundamental com o percentual médio de 76,77% do total geral, em segunda colocação a educação infantil com estimativa de 16% e, por fim a educação de jovens e adultos com 7,23%.

Enfatizamos que a receita devolvida conforme arrecadação do salário-educação aos Estados e municípios gera desigualdade regional e social, na medida em que a maior arrecadação depende da formalização do contrato trabalhista, em uma relação diretamente ligada ao mercado de exploração da força produtiva, de maneira que onde ocorre a maior geração de empregos formais há uma tendência de ampliação da arrecadação e devolução dessa contribuição.

Davies (2018), aponta como fragilidade do salário-educação a ausência de correção das desigualdades tributárias entre regiões, estados e municípios.

Uma segunda fragilidade da nova sistemática do SE é não corrigir as desigualdades tributárias entre regiões, Estados e municípios, uma vez que os 60% de cotas estaduais/municipais são devolvidos às Unidades Federativas onde foram arrecadados, beneficiando as Unidades com maior atividade econômica formalizada (registro de carteira assinada), embora a população das demais Unidades pague pelo salário-educação embutido nos preços de produtos e serviços dos Estados com esta maior atividade econômica. A consequência disso é uma imensa discrepância dos valores estaduais do salário-educação por matrícula na educação básica, desde R\$ 12 e R\$ 16 por matrícula, respectivamente, no Maranhão e Piauí, até R\$ 238, no Distrito Federal, R\$ 221, em São Paulo, e R\$ 171, no Rio de Janeiro (DAVIES, 2018, p. 03).

Essa mesma situação foi evidenciada de maneira semelhante com esse estudo, pois mesmo com o período histórico diferente permaneceu a mesma discrepância dos valores estaduais do salário-educação por matrícula na educação básica dentre as regiões brasileiras.

De tal modo, na próxima página a tabela 11 apresenta as informações sobre valores estaduais definidos pela contribuição social do salário-educação.

Tabela 11– Brasil – Valores estaduais definidos a partir da contribuição social do salário-educação

| Região | UF | Valores estaduais do salário-educação por matrícula | | |
|---------------|-------------------|---|-------------------|------------|
| | | Ano de 2015 | Ano de 2016 | Ano 2017 |
| Centro-Oeste | DF | R\$ 873,89 | R\$ 796,27 | R\$ 853,61 |
| | GO | R\$ 320,09 | R\$ 281,18 | R\$ 288,22 |
| | MS | R\$ 261,52 | R\$ 224,81 | R\$ 229,82 |
| | MT | R\$ 267,10 | R\$ 242,17 | R\$ 248,57 |
| Nordeste | AL | R\$ 99,03 | R\$ 84,97 | R\$ 86,21 |
| | BA | R\$ 165,94 | R\$ 149,74 | R\$ 147,44 |
| | CE | R\$ 166,97 | R\$ 163,43 | R\$ 168,08 |
| | MA | R\$ 73,78 | R\$ 64,90 | R\$ 63,03 |
| | PB | R\$ 116,99 | R\$ 109,35 | R\$ 108,22 |
| | PE | R\$ 224,92 | R\$ 193,02 | R\$ 184,70 |
| | PI | R\$ 112,12 | R\$ 111,78 | R\$ 106,05 |
| | RN | R\$ 165,31 | R\$ 144,79 | R\$ 147,64 |
| | SE | R\$ 189,54 | R\$ 169,94 | R\$ 173,87 |
| Norte | AC | R\$ 82,79 | R\$ 69,99 | R\$ 72,50 |
| | AM | R\$ 170,64 | R\$ 144,48 | R\$ 130,43 |
| | AP | R\$ 93,82 | R\$ 78,97 | R\$ 69,20 |
| | PA | R\$ 116,14 | R\$ 107,71 | R\$ 103,36 |
| | RO | R\$ 179,81 | R\$ 149,37 | R\$ 139,39 |
| | RR | R\$ 97,99 | R\$ 83,35 | R\$ 86,79 |
| | TO | R\$ 112,43 | R\$ 102,47 | R\$ 106,14 |
| Sudeste | ES | R\$ 329,01 | R\$ 291,92 | R\$ 281,53 |
| | MG | R\$ 333,08 | R\$ 295,88 | R\$ 284,08 |
| | SP | R\$ 767,01 | R\$ 684,40 | R\$ 685,89 |
| | RJ | R\$ 768,75 | R\$ 690,03 | R\$ 661,81 |
| Sul | PR | R\$ 410,30 | R\$ 375,02 | R\$ 378,12 |
| | RS | R\$ 465,13 | R\$ 408,59 | R\$ 410,82 |
| | SC | R\$ 500,71 | R\$ 449,49 | R\$ 451,29 |
| BRASIL | R\$ 386,45 | R\$ 345,47 | R\$ 343,65 | |

Fonte: Portaria Nº 39, de 6 de fevereiro de 2015/FNDE/MEC; Portaria Nº 335, de 22 de julho de 2016/FNDE/MEC; Portaria Nº 93, de 16 de fevereiro de 2017/FNDE/MEC. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados da tabela 11 mostram que os menores valores estaduais do salário-educação estão concentrados nas regiões Nordeste e Norte, sobretudo, na região Norte, ou seja, evidencia que os municípios dessas unidades federadas seguem nessa mesma lógica de valores estaduais. Por exemplo, no estado do Pará o valor do salário-educação foi de R\$ 116,14 (cento e dezesseis reais e catorze centavos) no ano de 2015, de R\$ 107,71 (cento e sete reais e setenta e um centavos) em 2016 e, de R\$ 103,36 (cento e três reais e trinta e seis centavos) em 2017, o município obteve os mesmos valores respectivamente.

Em âmbito nacional, o Distrito Federal foi o que obteve o maior valor com R\$ 853,61 (oitocentos e cinquenta e três reais e sessenta e um centavos) no ano de 2017 enquanto que o Maranhão, foi o que teve o menor valor estadual com R\$ 63,03 (sessenta e três reais e três centavos).

Assim sendo, essa sistemática contribui com a transferência suplementar de recursos financeiros para os municípios, mas fica com o valor semelhante da partilha referente a quota estadual, que acentua a dependência dos demais programas de assistência da União. Portanto, não resolve os dilemas existentes no território brasileiro em virtude das disparidades sociais e econômicas.

Considerando a cota federal da contribuição do salário-educação, que corresponde a um terço do total do montante, ou seja, de 10% da arrecadação líquida, destinada ao FNDE para aplicação em financiamento de programas, projetos e ações voltados para educação básica, que tem como finalidade a universalização da educação básica e promoção da redução os indicadores de diferenças sociais que afetam a educação entre os estados e os municípios.

Segundo Davies (2018), o governo federal é quem decide a forma de uso da cota federal e não os Estados e seus municípios, assim os programas acabam enquadrados apenas como condição de assistência financeira da União.

O artigo 211 da CF/88 estabeleceu a responsabilidade de assistência de maneira técnica financeira aos Estados e os municípios pela União a partir de uma função redistributiva e supletiva, voltada para a garantia de igualdade e de padrão mínimo de qualidade na oferta educacional.

A função supletiva justifica-se pelo fato de que a União não atua diretamente na oferta escolar, portanto suas ações de assistência podem complementar e ampliar os recursos (em sentido amplo) estaduais e municipais. É relevante, contudo, considerar que os objetivos de garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino referenciam a função supletiva, o que significa que a assistência não pode ser pensada como aporte de ações e recursos residuais. A função redistributiva pode ser interpretada como o desenvolvimento de ações públicas, esteadas no princípio da equidade, quer dizer, a priorização da assistência para escolas e redes em situação relativamente desfavorecida (FARENZENA, 2012, p. 113).

Para tanto, existem duas tipologias dessa assistência que são: a compulsória e a voluntária.

A primeira, chamada oficialmente de constitucional-legal, diz respeito às ações inscritas na Constituição da República ou na legislação, por exemplo, a complementação da União ao FUNDEB ou os repasses do Programa Nacional de Alimentação Escolar. A segunda, a voluntária que compreende ações não prescritas na legislação, as quais, na atualidade, são muitas e variadas, desde, por exemplo, programas de formação inicial ou continuada de profissionais da educação a repasses de recursos para a construção de escolas (FAREZENA, 2012, p. 108).

Assim sendo, apresentaremos a tabela 12, as receitas que o município de Marabá recebeu como forma adicional para o financiamento da educação.

Tabela 12 – Receitas adicionais do município de Marabá na série histórica de 2015-2017

| Receitas adicionais | Ano de 2015 | Ano de 2016 | Ano de 2017 |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Transferências Diretas PDDE | R\$ 41.355,61 | R\$ 41.249,26 | - |
| Transferências Diretas PNAE | R\$ 5.796.705,66 | R\$ 5.961.280,59 | R\$ 5.830.665,84 |
| Transferências Diretas PNATE | R\$ 221.200,63 | R\$ 574.114,45 | R\$ 679.884,35 |
| Outras transferências do FNDE | R\$ 2.513.499,09 | R\$ 2.103.594,34 | R\$ 36.885,28 |
| Transferências de Convênios e receitas de aplicação financeira de convênios e outros recursos de impostos vinculados ao ensino | R\$ 7.561.779,77 | R\$ 5.806.238,22 | R\$ 441.400,94 |
| Total das Receitas | R\$ 16.134.540,77 | R\$ 14.486.476,87 | R\$ 6.988.836,41 |

Fonte: SIOPE - RREO – Anexo 8.2 - 2015; 2016; 2017. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados da tabela 12 apontam que durante a série histórica, de 2015 a 2017, foram repassados recursos financeiros para três (03) programas suplementares, transferências de receitas do FNDE e de convênios, bem como receitas de aplicações financeiras que juntos somaram o montante de R\$ 16.314.540,77 (dezesesseis milhões, trezentos e catorze mil e quinhentos e quarenta reais e setenta e sete centavos) em 2015, no ano de 2016 de R\$ 14.486.476,87 (catorze milhões, quatrocentos e oitenta e seis mil e quatrocentos e setenta e seis reais e oitenta e sete centavos) e, em 2017 de R\$ 6.988.836,41 (seis milhões novecentos e oitenta e oito mil, oitocentos e trinta e seis reais e quarenta e um centavos), teve um decréscimo com percentual negativo de -56,68%. Portanto, a receita não foi ampliada, ou seja, houve uma redução em 2017 de aproximadamente 43,32% em comparação ao valor do ano de 2015.

Os programas que foram destinados a repasses de receita são extremamente necessários para o acesso e a permanência dos alunos na educação básica, por exemplo, o PDDE, que consiste como assistência financeira voltado para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) visa a alimentação escolar dos alunos que estão matriculados na educação básica, faz parte das ações para a garantia do direito à educação. Ressaltamos que o repasse do recurso contempla a dupla matrícula dos alunos com deficiência, tanto no ensino comum quanto no atendimento educacional especializado, conforme a Resolução CD/FNDE N° 26, de 17 de junho de 2013.

Art. 4º Serão atendidos pelo PNAE os alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, distrital e municipal, em conformidade com o Censo Escolar do exercício anterior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – INEP/MEC. §1º Para os fins deste artigo, serão considerados como integrantes das redes estadual, municipal e distrital os alunos cadastrados no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento e matriculados na:

I – Educação Básica das **entidades filantrópicas** ou por elas mantidas, **inclusive as de educação especial** e confessionais;

[...]

§4º **Serão atendidos duplamente**, no âmbito do PNAE, os alunos **matriculados no ensino regular público** que tiverem matrícula concomitante em instituição de **Atendimento Educacional Especializado – AEE**, desde que em **turno distinto** (BRASIL, 2013, p. 01, grifos nossos).

Assim sendo, lança-se a expectativa que seja efetivado um programa específico para atender as questões nutricionais de alimentação oferecida aos alunos com deficiência, que por vezes apresentam fragilidade em consequência do impedimento orgânico do corpo, que não seja apenas, a consideração de acréscimo de matrícula escolar.

Ainda, em relação ao PNAE existe uma base de cálculo para o repasse do recurso, sendo o número de dias multiplicado pelo número de alunos e multiplicado por um valor *per capita*, conforme a definição da regulamentação do programa, na tabela 13 apresentamos esse valor.

Tabela 13 – Brasil – Os valores *per capita* para cálculo de repasse do recurso do PNAE

| Etapas e Modalidade de Ensino | Per capita 2013-2016 | Per capita 2017 |
|--|-----------------------------|------------------------|
| Creche | R\$ 1,00 | R\$ 1,07 |
| Pré-escolar | R\$ 0,50 | R\$ 0,53 |
| Ensino Fundamental | R\$ 0,30 | R\$ 0,36 |
| Ensino Médio | R\$ 0,30 | R\$ 0,36 |
| EJA | R\$ 0,30 | R\$ 0,32 |
| Quilombola | R\$ 0,60 | R\$ 0,64 |
| Indígena | R\$ 0,60 | R\$ 0,64 |
| Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) | R\$ 0,50 | R\$ 0,53 |
| Período Integral | R\$ 1,00 | R\$ 1,07 |

Fonte: Resolução CD/FNDE Nº 26/2013; Resolução CD/FNDE Nº 01, de 8 de fevereiro de 2017. Elaboração própria.

A partir dos dados percebemos que houve um aumento do valor *per capita* do PNAE, os alunos matriculados em pré-escola e no atendimento educacional especializado tiveram um reajuste percentual de 6%. Enquanto o maior aumento foi para os alunos matriculados no ensino fundamental e o ensino médio com percentual de 20%. E demais modalidades com variação percentual de 7% até 6%.

Na mesma direção tem-se o programa PNATE que trata do transporte escolar para garantia do traslado dos alunos da educação básica do campo como uma política educacional

assegurada pela CF/88, no artigo 208 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional no artigo 4. Também incide uma base de cálculo para recursos financeiros com base no número de matrículas do censo escolar do ano anterior multiplicado por um valor *per capita* definido por Unidade Federada e município conforme estabelecido pelo FNDE. A saber, que no ano de 2017 o valor *per capita* para o município de Marabá foi de R\$ 137,79 (cento e trinta e sete reais e setenta e nove centavos) e houve um ajuste de 20%, que passou para R\$ 165,35 (cento e sessenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) em 2018 (FNDE, 2018).

Ressaltamos que essa assistência técnica financeira nesse regime de colaboração do sistema federativo está subordinada às determinações da própria União, sendo afetada pelos ajustes demandados pelas condições econômicas e de reformas. Como exemplo, o teto de valor e o congelamento para o gasto público com a educação pública para o prazo de 20 anos decorrente da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Segundo a autora:

Essa medida terá consequências, ainda, no investimento em novas tecnologias, contratação de pessoal, reajuste salarial, entre outros. Além disso, impedirá a ampliação do atendimento à população, sendo que os investimentos somente serão calculados pelo percentual da inflação. Em notícia publicada no jornal O Globo em 26 de junho de 2016, o então ministro da Fazenda, Henrique Meirelles sinalizava a desvinculação das despesas com saúde e educação como uma medida para solucionar o “engessamento do orçamento”, além de ser a bandeira utilizada pelo governo, na conjuntura, para conter as despesas governamentais, o que não se aplica na prática (SILVA; MEI, 2018, p. 295)

Para os próximos anos são anunciados aprofundamento de problemas de investimentos na área da educação. Isto quer dizer que o Plano Nacional de Educação (2012-2022) já foi afetado e tende ao aprofundamento de condições precárias das escolas para todo contexto educacional e social. Portanto, os recursos adicionais acrescidos pela União não modificam a estrutura da educação pública marcada pela exclusão.

A participação da União tem contribuído para que ocorra a garantia do mínimo e tenta suavizar a escassez de recursos financeiros diante de uma proposta de ensino manifestada com distanciamento da qualidade. Além disso, direciona aos municípios a responsabilidade por uma gestão eficiente e que atenda às demandas que envolvem o processo de inclusão escolar, sem possibilitar a problematização da escassez de recursos para atender o custo da especificidade da educação dos alunos com deficiência.

3 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM MARABÁ/PA: INCLUSÃO ESCOLAR?

Neste capítulo, apresentamos as análises que tratam da escolarização das pessoas com deficiência conforme os preceitos da política nacional de inclusão escolar e dos desdobramentos que articulam as diferentes fontes de recursos financeiros destinados aos investimentos na área educacional no âmbito municipal.

Como resultados aos objetivos desse estudo, as seções estão organizadas da seguinte forma: na primeira, iniciamos com a caracterização de Marabá/PA a partir dos aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais que contribuem e afetam o desenvolvimento humano e ao mesmo tempo como questões balizadoras do contexto de exclusão social. Na segunda, apresentamos a evolução do número de matrículas da educação infantil, do ensino fundamental e da modalidade de educação especial como objeto de repercussão na captação do aporte financeiro que incide para a manutenção do ensino e a escolarização dos alunos com deficiência sob o efeito da garantia de direito à educação.

Na terceira seção, apresentamos a ampliação de matrículas dos alunos com deficiência como uma condição de humanidade em um movimento dialético e de embate contra a (de)formação na sociedade do capital. Na quarta, discorremos sobre as fases do contexto histórico e político do processo de escolarização dos alunos com deficiência em conformidade com a política educacional estabelecida pela União e expandida no sistema federativo. Na quinta, discutimos sobre os regulamentos municipais que institui o compromisso municipal com os direitos das pessoas com deficiência.

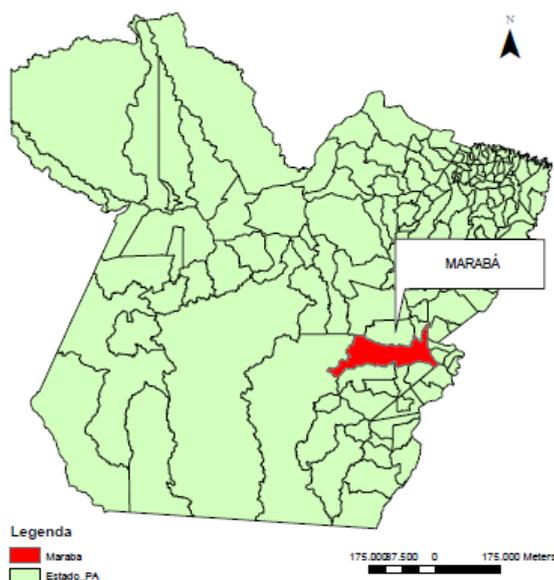
Na sexta seção, enfatizamos sobre os recursos financeiros através de programas suplementares de apoio à inclusão escolar como reflexo da descentralização que alcança o município para a implementação da política educacional ajustado pelas questões econômicas. Na sétima seção, tratamos da relação público/privada como um produto do contexto histórico brasileiro que envolve a educação especial e de influência da política neoliberal. Por fim, na última seção, analisamos a qualidade do ensino destinado aos alunos com deficiência a partir dos valores gastos, dos estimados pelo FUNDEB e da expectativa da Campanha Nacional do Direito à Educação como critério de padrão existente e do almejado.

3.1 MUNICÍPIO DE MARABÁ/PA: ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS

O município de Marabá está localizado na região sudeste paraense, nele se encontram três rodovias, a BR-222, BR-230 (Transamazônica) e a PA-150. Conta ainda com o acesso por

meio da estrada de Ferro Carajás e dispõe de estação ferroviária, o acesso via aéreo com embarque no aeroporto João Correa da Rocha. É contemplado com o encontro de dois rios importantes: Tocantins e Itacaiúnas, que evidencia sua localização estratégica e acesso hidroviário conforme a figura 3.

Figura 3 – Mapa político do Estado do Pará com destaque para o município de Marabá



Fonte: Elaboração própria (2019).

O município de Marabá possui uma extensão territorial de 15.128,058 km² está localizado na mesorregião do sudeste paraense, tendo o 3º maior Produto Interno Bruto (PIB) R\$ 7,4 bilhões de reais, os indicadores do PIB *per capita* de R\$ 28.020,90 (vinte e oito mil, vinte reais e noventa centavos). A população estimada de 275.086 pessoas, com taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 94,7%, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais em 2017 foi de 4,6 acima da meta projetada 4,4 e os anos finais do ensino fundamental de 3,8 abaixo da meta projetada 4,6 do (IBGE, 2019).

Sendo o quarto município mais populoso do estado do Pará e com a densidade demográfica de 15,45 hab./km² para o ano de 2019. Segundo o último Censo Demográfico do ano de 2010 houve um crescimento populacional conforme os dados apresentados na tabela 14.

Tabela 14 – Marabá – Dados da população total e por localização residente no município (1991-2010)

| População | População (1991) | % do Total (1991) | População (2000) | % do Total (2000) | População (2010) | % do Total (2010) |
|------------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| População urbana | 102.435 | 82,83 | 134.373 | 79,97 | 186.270 | 79,72 |
| População rural | 21.233 | 17,17 | 33.647 | 20,03 | 47.399 | 20,28 |
| População Total | 123.668 | 100,00 | 168.020 | 100,00 | 233.669 | 100,00 |

Fonte: PNUD, 2013. Elaboração própria.

Conforme a tabela 14, a população urbana correspondia ao total de 79,72%, em 2010 e a rural (campo) de 20,28%, que incidiu em crescimento populacional nas últimas décadas, tal fato ocorreu devido ao estímulo à migração provocando a expansão econômica. De tal modo, o município está dividido em cinco núcleos: Marabá Pioneira, Cidade Nova, Nova Marabá, São Félix e Morada Nova, os mesmos possuem pouca integração viária e foram expandindo-se por causa de enchentes e limitações geográficas.

Ao considerar a longevidade, com a esperança de vida ao nascer, também houve crescimento definido por 10 anos e 3 meses, de maneira que passou de 61,8 anos em 1.991, para 72,1 anos em 2.010, porém, ainda permanece abaixo da expectativa nacional. No Brasil, a esperança de vida ao nascer foi de 73,9 anos (PNUD, 2013).

Diante desse crescimento de longevidade e da perspectiva do envelhecimento da população aponta-se a necessidade de cada vez mais se pensar em políticas públicas que contemplem os direitos das pessoas, dentre estas, as que têm deficiência, com olhar específico para acessibilidade, além, da garantia imediata dos direitos e da qualidade de vida, como também, com ações de médio prazo rumo ao envelhecimento e os direitos dessa futura geração de idosos, considerando a consolidação de condições de convívio social.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Marabá em 2010 foi 0.668, considerado médio. No ranking, o município ocupa a 2716ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros de acordo com o IDHM e o décimo em relação aos 10 maiores IDHM dos municípios do Pará conforme a tabela 15.

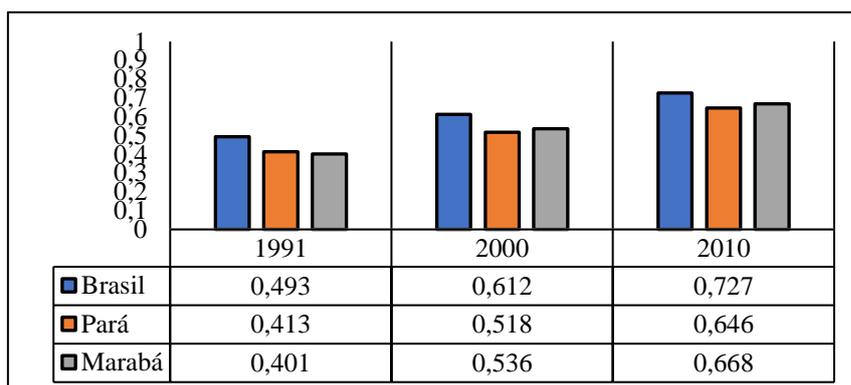
Tabela 15 – Pará – Relação dos municípios que obtiveram o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010)

| Ranking Pará | Ranking Brasil | Município | IDHM |
|--------------|----------------|-------------------|-------|
| 1º | 628º | Belém | 0,746 |
| 2º | 1362º | Ananindeua | 0,718 |
| 3º | 1454º | Parauapebas | 0,715 |
| 4º | 2161º | Santarém | 0,691 |
| 5º | 2524º | Marituba | 0,676 |
| 6º | 2598º | Canaã dos Carajás | 0,673 |
| 6º | 2598º | Castanhal | 0,673 |
| 6º | 2598º | Novo Progresso | 0,673 |
| 6º | 2621º | Redenção | 0,672 |
| 10º | 2716º | Marabá | 0,668 |

Fonte: PNUD (2013). Elaboração própria.

Porém, para alcançar esse resultado nos últimos anos houve uma evolução na taxa de crescimento das variáveis que tiveram como referência o ano de 1991, que era muito baixo com 0,401. Todavia, no ano 2000 alcançou um índice melhor, mesmo ainda considerado como baixo, foi para 0,536.

Gráfico 5 – Os Índices do Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil, Pará e Marabá (1991-2010)



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD (2013). Elaboração própria.

A partir dos dados do gráfico 5, percebemos uma evolução da taxa de crescimento entre o período de 1991 até 2010, para o IDHM do Brasil foi de 47,64%, o estado do Pará com 56,42% e Marabá com 66,58%. Entre o período de 2000 a 2010 para o município de Marabá a dimensão cujo o índice mais cresceu foi a educação em termos absolutos de 0,213. Na tabela 16, apresentamos os índices de outros fatores que contribuíram para o resultado que reflete o nível de desenvolvimento humano (PNUD, 2013).

Tabela 16 – Marabá – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (1991-2010)

| COMPONENTES DO IDHM | ANOS | | |
|--|--------------|--------------|--------------|
| | 1991 | 2000 | 2010 |
| IDHM Educação | 0,187 | 0,351 | 0,564 |
| % de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo | 24,26 | 35,60 | 50,76 |
| % de 5 a 6 anos na escola | 30,27 | 68,02 | 80,90 |
| % de 11 a 13 anos nos anos finais do ensino fundamental ou com ensino fundamental completo | 19,94 | 39,03 | 79,80 |
| % de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo | 10,74 | 21,02 | 47,19 |
| % de 18 a 20 anos com ensino médio completo | 4,74 | 11,31 | 29,54 |
| IDHM Longevidade | 0,613 | 0,707 | 0,785 |
| Esperança de vida ao nascer | 61,80 | 67,43 | 72,09 |
| IDHM Renda | 0,561 | 0,621 | 0,673 |
| Renda per capita | 262,98 | 380,81 | 527,86 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD (2013). Elaboração própria.

Para o ano de 2010 a população que frequentou a escola em idade escolar foram as crianças de 05 a 06 anos com o percentual de 80,90%. A proporção de crianças de 11 a 13 anos

que frequentaram os anos finais do ensino fundamental foram de 79,80%. Os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo apenas 47,19% e de 18 a 20 anos com ensino médio completo com percentual de 29,54%. No ano de 2010, 77,56% da população de 06 a 17 anos estavam cursando o ensino básico com até dois anos de defasagem idade-série (PNUD, 2013). Esse cenário evidencia que a universalidade da educação básica ainda não foi alcançada.

Outro aspecto observável a partir dos dados da tabela 16 é que a renda per capita média cresceu com variação percentual de 100,72% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 262,98 (duzentos e sessenta e dois reais e noventa e oito centavos) em 1991 para R\$ 527,86 (quinhentos e vinte e sete reais e oitenta e seis centavos) em 2010. A proporção de pessoas pobres com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) (agosto de 2010) passou de 53,78%, em 1991 para 23,53%, em 2010, com diminuição do número de pessoas, porém, a situação permanece em condição de desfavorecidos. Ainda menciona que a evolução da desigualdade de renda nos dois períodos através do índice de Gini²⁰ passou de 0,59 em 1991 para 0,62 em 2000, e para 0,58 em 2010 (PNUD, 2013). De maneira geral, o município de Marabá, apresenta uma riqueza natural, mas a sua população enfrenta condições estruturais precárias, baixa qualidade de vida e vulnerabilidade social, portanto, torna-se necessário e urgente um maior investimento nas áreas sociais e educacionais.

3.2 A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MARABÁ: MATRÍCULA ESCOLAR E RECURSOS FINANCEIROS

Primeiramente apresentamos as informações iniciais sobre a organização da rede pública de ensino municipal, como a quantidade de matrículas dos alunos, das escolas e dos professores conforme a tabela 17.

Tabela 17 – Marabá – Matrículas escolares na rede de ensino público (2015-2017)

(continua)

| Ano | Local | Educação Infantil | | | Ensino Fundamental | | | | Ed. Especial | EJA |
|------|--------------|-------------------|--------------|-------------|--------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | | Creche | | Pré- escola | Anos Iniciais | | Anos Finais | | | |
| | | Parcial | Integral | | Parcial | Integral | Parcial | Integral | | |
| 2015 | Urbana | 1.193 | 5.745 | 21 | 15.730 | 3.022 | 11.846 | 1.814 | 858 | 3.827 |
| | Campo | 218 | 1.254 | 0 | 4.209 | 1.696 | 2.908 | 907 | 169 | 563 |
| | Total | 1.411 | 6.999 | 21 | 19.939 | 4.718 | 14.754 | 2.721 | 1027 | 4.390 |

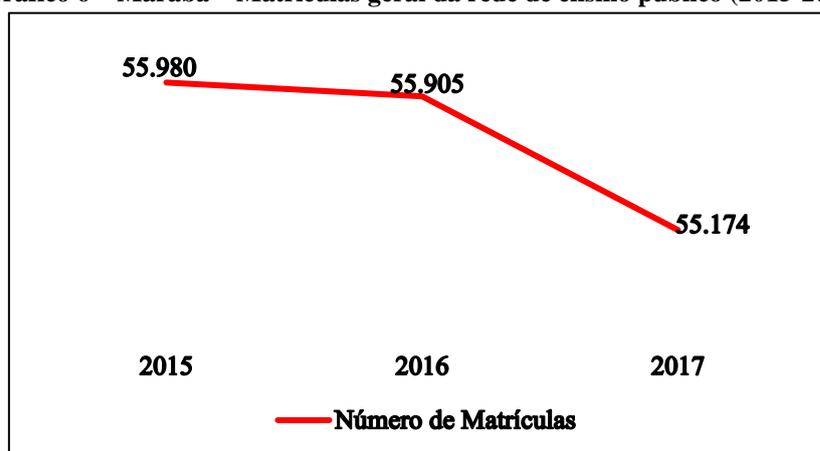
²⁰ Instrumento utilizado para medir o grau de concentração de renda, que aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Com a variação numérica de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, que todas as pessoas têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, apenas uma pessoa detém toda a renda do local (PNUD, 2013).

| | | (conclusão) | | | | | | | | |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|-------------|---------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| 2016 | Urbana | 1.782 | 5.766 | 0 | 16.897 | 1.168 | 13.387 | 515 | 867 | 3.518 |
| | Campo | 231 | 1.324 | 24 | 5.288 | 529 | 3.604 | 354 | 135 | 516 |
| | Total | 2.013 | 7.090 | 24 | 22.185 | 1.697 | 16.991 | 869 | 1.002 | 4.034 |
| 2017 | Urbana | 1.953 | 5.726 | 0 | 14.376 | 3.156 | 11.871 | 2.228 | 983 | 3.601 |
| | Campo | 251 | 1.279 | 23 | 3.970 | 1.423 | 2.880 | 1.005 | 125 | 324 |
| | Total | 2.204 | 7.005 | 23 | 18.346 | 4.579 | 14.751 | 3.233 | 1.108 | 3.925 |
| %Δ 2015/2017 | | 56,20 | 0,09 | 9,52 | -7,99 | -2,95 | -0,02 | 18,82 | 7,89 | -10,59 |

Fonte: INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos (2015-2017). Elaboração própria.

A partir dos dados é possível visualizar que ao longo da série histórica o número total de matrículas escolar teve um decréscimo contínuo que resultou com o percentual negativo de -1,44%. Mas, em análise por etapa de ensino a educação infantil teve o maior aumento de matrículas com percentual de 9,50%, assim como, a modalidade de educação especial com variação de crescimento de 7,89% percentual.

Gráfico 6 – Marabá – Matrículas geral da rede de ensino público (2015-2017)



Fonte: INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos (2015-2017). Elaboração própria.

As matrículas de alunos na rede municipal de ensino público de Marabá/PA no ano de 2015 somaram o total de 55.980. Enquanto que em 2016 foram 55.905 com decréscimo e no ano de 2017 permaneceu em redução que passou para 55.174 matrículas. Portanto, no comparativo com o ano de 2015 foram cerca de 806 alunos que ficaram sem vínculo com o ensino municipal.

No triênio 2015-2017, o ensino fundamental série final parcial tem uma queda muito pequena de apenas -0,02%, e a Educação de Jovens e Adultos de -10,59%. Assim, concluímos que é pouco provável que o motivo do declínio na matrícula seja a conclusão de etapa. Inferimos que outros fatores que interligam a questão socioeconômica, sobretudo, porque o público que

frequenta essa modalidade está em defasagem para idade série, além disso, são adultos que enfrentam as condições do mercado em prol de sobrevivência, que rivaliza com a escolarização.

Essa realidade contraditória diante da demanda educacional do município demonstra que ainda não alcançou todas as crianças com faixa etária de escolarização. Também mostra que a diminuição de matrículas está em sentido oposto com a meta do Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação que objetiva a universalização do ensino.

Tabela 18 – Marabá – Número de escolas, turmas e professores da rede de ensino público municipal (2015-2017)

| Ano | Número de Escolas. (A) | Número de Turmas. (B) | Número de Professores. (C) | B/A | C/A |
|---------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|----------|----------|
| 2015 | 224 | 2.341 | 1.586 | 10,45 | 7,08 |
| 2016 | 217 | 2.283 | 1.518 | 10,52 | 7,00 |
| 2017 | 200 | 2.106 | 1.376 | 10,53 | 6,88 |
| %Δ 2016/2018 | -10,71 | -10,04 | -13,25 | - | - |

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2015 – 2017).
Elaboração própria.

Com o efeito da redução do número de matrículas percebemos que outros elementos de composição da rede de ensino foram afetados diretamente pois decorreu em diminuição ou fechamento de escolas de modo que o percentual foi -10,71% no período de 2015 a 2017. Assim sendo, o número de turmas também foi impactado, pois teve o percentual de -10,04%, em contrapartida acabou provocando aumento do número de alunos matriculados por turma.

No comparativo do número de matrículas com a quantidade de turmas no ano de 2015 e 2016 aproximadamente que havia em média de 24 alunos por turma, e, em 2017 houve uma ampliação, que passou para a média de 26 alunos por turma. Portanto, para a série histórica houve uma variação estimada de aumento do número de alunos por turma com percentual de 8,33%. É preocupante que esse indicativo não aponta para a qualidade do ensino, mas para a contenção de despesas, uma vez que o percentual de -13,25% do número de professores deixaram de pertencer a rede municipal de ensino público.

Em análise dos números total de matrículas pela quantidade de professores, os dados apontam para uma situação ainda mais precária para a educação municipal devido ao número de alunos por professores. No ano de 2015, a média foi de 35 alunos por professor, no ano de 2016 aumentou para média de 37 alunos e, em 2017 para 40 alunos por professor.

Os dados apontam para uma realidade contraditória com o processo de inclusão escolar, que almeja a qualidade do ensino e número reduzido de alunos na turma, para que seja possível

ao professor desenvolver atividades que possibilitem concretizar o ensino/aprendizagem para a vida mediante a construção de conhecimentos acadêmicos.

Para o financiamento da sua rede de ensino público o município de Marabá contou com as receitas que foram apresentadas nas tabelas 07, 08 e 12, que agora estão unificadas na tabela 19.

Tabela 19 – Marabá – Demonstrativo das receitas destinadas ao financiamento da educação pública da rede municipal (2015-2017)

| Ano | Total de Receitas | Impostos Próprio MDE | Resultado Líquido FUNDEB | Complementação da União | Salário Educação ²¹ | Outras FNDE |
|--------------|--------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 2015 | R\$ 297.801.866,37 | R\$ 120.700.278,26 | R\$ 64.086.669,22 | R\$ 90.020.040,70 | R\$ 6.860.337,43 | R\$ 16.134.540,77 |
| 2016 | R\$ 270.832.645,55 | R\$ 108.730.194,41 | R\$ 52.233.553,54 | R\$ 89.673.336,11 | R\$ 5.709.084,63 | R\$ 14.486.476,87 |
| 2017 | R\$ 255.250.093,69 | R\$ 100.485.677,05 | R\$ 57.831.430,21 | R\$ 84.767.578,64 | R\$ 5.176.571,38 | R\$ 6.988.836,41 |
| %Δ 2015/2017 | -14,28 | -16,74 | -9,76 | -5,83 | -24,54 | -56,68 |

Fonte: SIOPE – RREO – Anexo 8.2 – 2015; 2016; 2017. Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 (INPC-IBGE). Elaboração própria.

Os dados apresentam as receitas da educação conforme as fontes dos impostos oriundos do próprio município, transferência e da participação da União. Como já discutido anteriormente, houve redução dos valores das receitas ao longo da série histórica. Em termos de fonte que obteve maior decréscimo foram as receitas advindas do FNDE com percentual negativo de -56,68%, da contribuição social do salário-educação com -24,54 e dos impostos constitucionais do município de Marabá definido para manutenção e desenvolvimento do ensino com -16,75. Assim sendo, a capacidade financeira para o financiamento da educação pelo próprio município fica comprometida, com valores bem baixo para arcar com despesas obrigatórias.

Importante ressaltar que o FUNDEB, contribui de maneira significativa para custear as despesas com a manutenção do ensino, seja a partir da redistribuição das receitas vinculadas ao fundo estadual, e também pela receita de complementação disponibilizada pela participação da União. Em termo de peso financeiro juntos somam os valores que correspondem ao valor do percentual médio de 53,24% dos investimentos para o ensino. Durante a série histórica os impostos constitucionais representaram o maior valor individual que compôs a receita total para o investimento em educação.

Contudo, a participação da União é extremamente necessária para que haja o exercício financeiro e manutenção das despesas da educação, seja através da complementação ao fundo

²¹ Os dados disponíveis no SIOPE apresentam variação para mais e para menos com os valores registrados nas Portaria Nº 39, de 6 de fevereiro de 2015/FNDE/MEC, Portaria Nº 335, de 22 de julho de 2016/FNDE/MEC, Portaria Nº 93, de 16 de fevereiro de 2017/FNDE/MEC.

do FUNDEB para alcançar o valor aluno ano e das demais receitas adicionais como a contribuição social do salário-educação e dos programas compulsório suplementares.

Agora, na sequência detalharemos as informações sobre as despesas com a educação, incluindo a Educação Especial, conforme a tabela 20.

Tabela 20 – Marabá – Detalhamento das despesas da função da educação em 2015-2017

| Ano | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Educação Especial | EJA | Ensino Profissional |
|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 2015 | R\$ 34.920.066,11 | R\$ 243.553.821,22 | R\$ 345.073,11 | R\$ 16.350.513,39 | R\$ 122.242,04 |
| 2016 | R\$ 45.846.327,53 | R\$ 154.659.445,44 | R\$ 3.495.407,53 | R\$ 14.411.331,47 | |
| 2017 | R\$ 36.821.177,41 | R\$ 179.529.211,34 | R\$ 4.378.937,43 | R\$ 15.816.728,08 | |
| %Δ 2015/2017 | 5,44 | - 26,29 | 1.168,99 | - 3,26 | - |

Fonte: SIOPE/FNDE/Demonstrativo da Função Educação (2015-2017). Elaboração própria.

Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 – INPC/IBGE.

Essas despesas estão voltadas para atender a demanda da rede de ensino municipal, considerando os dados da tabela 20 apenas no ano de 2016 houve aplicação de recursos para o ensino profissional, uma ação que não tipifica especificamente do ensino comum.

A modalidade de ensino da educação especial obteve o maior crescimento de gasto com o percentual de 1.168,99%, inicialmente a aplicação do recurso financeiro no ano de 2015 foi na ordem de R\$ 345.073,11 (trezentos e quarenta e cinco mil, setenta e três reais e onze centavos), posteriormente passou para R\$ 3.495.407,53 (três milhões, quatrocentos e noventa e cinco mil, quatrocentos e sete reais e cinquenta e três centavos) no ano de 2016 e manteve com elevação de despesa no ano de 2017 com os valores de R\$ 4.378.937,43 (quatro milhões, trezentos e setenta e oito mil, novecentos e trinta e sete reais e quarenta e três centavos).

A educação infantil também alcançou o crescimento de 5,44%, mesmo com oscilações de valores, de maneira que no ano de 2015 foi de R\$ 34.920.066,11 (trinta e quatro milhões, novecentos e vinte mil, sessenta e seis reais e onze centavos) e, em 2016 teve uma ampliação de despesa para R\$ 45.846.327,53 (quarenta e cinco milhões, oitocentos e quarenta e seis mil, trezentos e vinte e sete reais e cinquenta e três centavos) e com uma queda de valor de gasto, que ficou em R\$ 36.821.177,41 (trinta e seis milhões, oitocentos e vinte e um mil, cento e sessenta e sete reais e quarenta e um centavos) no ano de 2017. Nas demais etapas, o ensino fundamental e EJA tiveram investimentos reduzidos com índice percentual negativo, respectivamente de -26,29% e -3,26%.

Em relação as despesas totais, o que teve maior prioridade foi o ensino fundamental com percentual médio de 76,36% do total dos recursos financeiros aplicados em educação, que se justifica devido o maior número de matrículas dos alunos. Na tabela 21 a seguir detalhamos os valores que foram gastos destinados ao ensino público municipal pelo poder executivo de

Marabá, os mesmos deram base para o cálculo de valor *per capita* do gasto aluno ano a partir do fluxo de matrículas do censo escolar.

Tabela 21 – Marabá – Gasto aluno ano da rede municipal de ensino público municipal (2015-2017)

| Descrição | Ano de 2015 | | | Ano de 2016 | | | Ano de 2017 | | |
|--------------------|---------------------|----------|-----------------------|---------------------|----------|-----------------------|---------------------|----------|-----------------------|
| | Valor investido R\$ | Nº Aluno | Gasto aluno – ano R\$ | Valor investido R\$ | Nº Aluno | Gasto aluno – ano R\$ | Valor investido R\$ | Nº Aluno | Gasto aluno – ano R\$ |
| Ed. Infantil | 34.920.066,11 | 8.431 | 4.141,86 | 45.846.327,53 | 9.127 | 5.023,15 | 36.821.177,41 | 9.232 | 3.988,43 |
| Ensino Fundamental | 243.553.821,22 | 42.132 | 5.780,73 | 154.659.445,44 | 41.742 | 3.705,13 | 179.529.211,34 | 40.909 | 4.388,50 |
| Ed. Especial | 345.073,11 | 1.027 | 336,00 | 3.495.407,53 | 1.002 | 3.488,43 | 4.378.937,43 | 1.108 | 3.952,11 |
| EJA | 16.350.513,39 | 4.390 | 3.724,49 | 14.411.331,47 | 4.034 | 3.572,47 | 15.816.728,08 | 3.925 | 4.029,74 |

Fonte: SIOPE/FNDE/Demonstrativo da Função Educação (2015-2017). Elaboração própria.

Nota: Valores corrigidos a preços de dezembro de 2018 - INPC-IBGE.

Ao analisar os dados da tabela 21 percebemos que as despesas e os números de alunos sofreram oscilações entre crescimento e decréscimo, exceto as despesas dos alunos com deficiência que foram crescentes. De tal modo, os valores *per capita* enfrentam variações de crescimento conforme os recursos aplicados. Portanto, não segue uma linearidade como resultado de ações estratégicas de investimentos na busca da qualidade do ensino.

Assim sendo, a educação infantil e o ensino fundamental perderam investimentos ao longo da série histórica. O percentual negativo obtido pela educação infantil foi de -3,70%, percebemos que a receita foi ampliada juntamente com o número de alunos, porém, desproporcional com o gasto aluno ano. O ensino fundamental obteve o percentual negativo de -24,08% dos valores de investimento de maneira individual com o aluno, ocorreu o fenômeno de redução de receitas aplicadas juntamente com o número de alunos matriculados. As modalidades de educação especial e da Educação de Jovens e Adultos tiveram os recursos ampliados de maneira significativa, logo os valores aplicados com alunos, por exemplo, a educação especial teve um aumento de 1.076% e a da EJA de 8,20%.

Percebemos que a modalidade de ensino da educação especial recebeu o menor investimento para a escolarização dos alunos com deficiência em comparação às etapas de ensino e modalidade da EJA, ou seja, mesmo com o crescimento de aporte financeiro, o valor de custo ano ficou aquém do almejado para o padrão de qualidade, pois ainda permanece com um valor discrepante para atender as especificidades desse público estudantil e de pouca prioridade para alocação de recursos, bem como, não acompanha o número de aumento das matrículas. Vale ressaltar que o cálculo de custo aluno partiu apenas da matrícula do ensino comum, caso a matrícula do atendimento educacional especializado tivesse acrescida, conforme o cômputo de duplicidade, o valor do custo aluno ano seria bem inferior ao que está posto,

evidenciando ainda mais a carência de investimento para atender os preceitos da política nacional de inclusão escolar.

Também ficou evidente que o ensino fundamental teve o maior valor custo aluno ano, exceto no ano de 2015, que a educação infantil obteve o maior valor custo aluno ano. A saber que esse estudo de gasto-aluno ano tem o intuito apenas de obtenção de um parâmetro de dispêndio a partir de um valor *per capita* do investimento que foi aplicado no ensino da rede municipal de Marabá, pois a qualidade da educação perpassa pelo esforço que mobiliza mudança social e requer recursos financeiros que não sejam fundamentados em neutralização da escola em consequência das políticas macroeconômicas, que reduz os investimentos, mas que contribua com o enfrentamento das desigualdades sociais e distancie o discurso de escassez de recursos.

Portanto, a meta de financiamento para educação que dê visibilidade aos sujeitos conforme o conceito de custo aluno qualidade, defendido pela Campanha Nacional do Direito à Educação e da proposta do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 que traz a expectativa de ampliação do montante de recursos como ponto de partida para melhorar a qualidade do ensino nos requisitos de infraestrutura, equipamentos adequados, professores com formação e valorizados com a carreira, a redução de alunos por turma como prioridade ao processo de inclusão escolar de todos os alunos, bem como, um atendimento educacional especializado que assegure o direito à educação a partir da demanda das necessidades de aprendizagem.

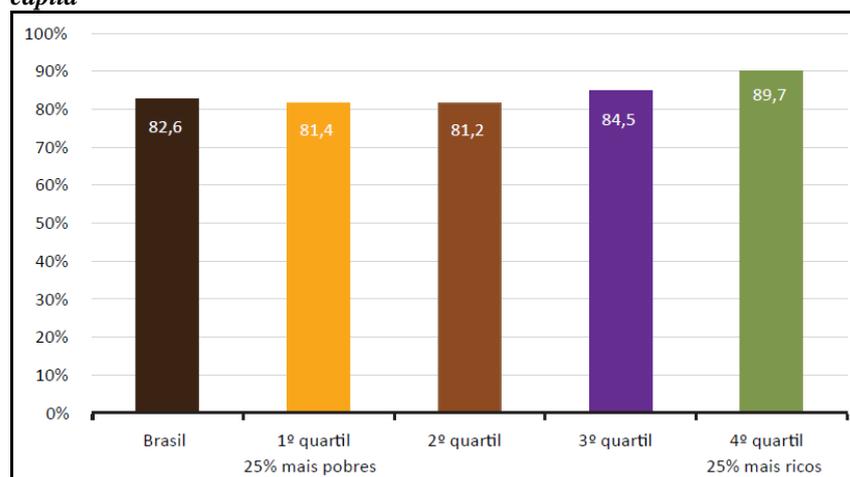
Por fim, compreendemos que com a política de inclusão escolar o espaço educacional poderia ter obtido um *plus* a partir da ótica do investimento financeiro, mas, percebemos que a baixa qualidade do ensino apenas foi ampliada para universalidade de acesso como fetiche da garantia de direito formal instituído na sociedade do capital.

3.3 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA CONDIÇÃO INICIAL DE INSERÇÃO SOCIAL

A matrícula escolar é um parâmetro de universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado [marcado como prioridade preferencialmente na rede comum de ensino] para as pessoas com deficiência desde os 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, como foi instituído na meta 4, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na meta 5, do Plano Municipal de Educação de Marabá.

Ressaltamos que um dos elementos que interfere na frequência escolar das pessoas com deficiência é a renda domiciliar *per capita*. Os dados do relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação de 2018 apresenta essa realidade conforme o gráfico 7.

Gráfico 7 – Brasil – Percentual das pessoas com deficiência na faixa etária de 04 a 17 anos com frequência escolar conforme a renda domiciliar *per capita*



Fonte: Elaborado por Dired/Inep com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE.

A partir dos dados, é possível mencionar que a renda *per capita* tem uma implicação direta com a escolarização das pessoas com deficiência na faixa etária de ensino obrigatório, que intervém no acesso e na permanência. Pois foi constatado que a maior proporção do percentual de frequência foi dos alunos com deficiência que tinha a renda mais elevada, sendo o total de 89,7% dos mais ricos, enquanto os mais pobres o percentual foi de 81,4%, com uma diferença de percentual de 8,3% a menos (BRASIL, 2018).

Como resultados já alcançados de evolução de matrículas o relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação de 2018 mencionou que no ano de 2017, os percentuais de acesso às classes de ensino comum referente aos alunos com deficiência foram ampliados em nível nacional em todas as redes de ensino, que teve um alcance de 97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas.

Para o acompanhamento deste cenário de evolução das matrículas, que está interligada com a política de focalização do financiamento da educação e da inclusão escolar, apresentamos os dados da tabela 22 que evidencia o quantitativo do número de alunos com deficiência na série histórica de 2015 até 2017.

Tabela 22 – Brasil – Pará – Marabá - Números de Matrículas da educação especial nas redes de ensino público estadual e municipal (2015-2017)

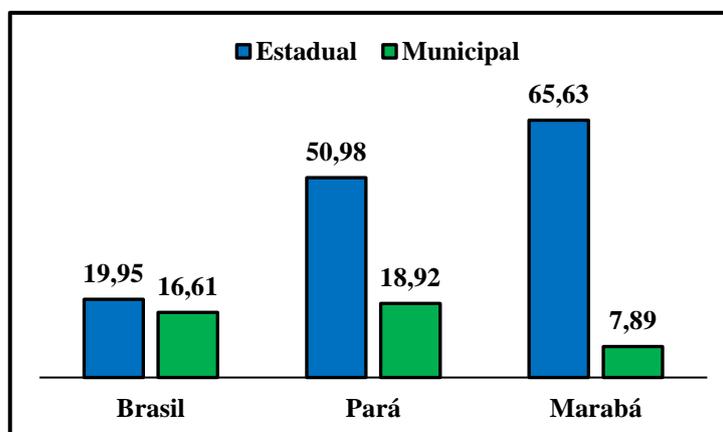
| Ano | BRASIL (A) | | PARÁ (B) | | MARABÁ (C) | |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | Estadual | Municipal | Estadual | Municipal | Estadual | Municipal |
| 2015 | 253.693 | 491.670 | 4.704 | 25.352 | 32 | 1.027 |
| 2016 | 266.148 | 518.160 | 5.629 | 26.246 | 60 | 1.002 |
| 2017 | 304.311 | 573.326 | 7.102 | 30.148 | 53 | 1.108 |
| %Δ 2015/2017 | 19,95 | 16,61 | 50,98 | 18,92 | 65,63 | 7,89 |

Fonte: INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos/Anexo II (2015-2017). Elaboração própria.

Os dados demonstram que permaneceu uma dinâmica de ampliação de matrículas no território nacional. No decorrer da série histórica o número de matrículas do público participante da educação especial vem se mantendo em um crescimento constante em nível nacional, estadual e municipal.

Também observamos que a rede municipal é a responsável pelo maior número de matrículas dos alunos com deficiência. O gráfico 8 apresenta o percentual do índice de crescimento da rede estadual e municipal durante a série histórica.

Gráfico 8 – Brasil – Pará – Marabá - Percentuais de crescimento dos números de matrículas nas redes de ensino público estadual e municipal (2015-2017)



Fonte: Dados extraídos da tabela 23 a partir dos dados do INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos/Anexo II (2015-2017). Elaboração própria.

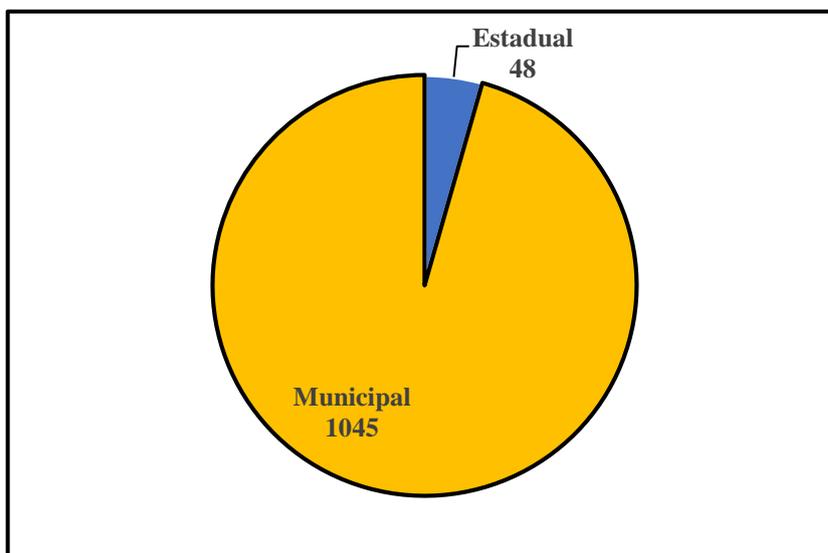
Considerando os anos de 2015 a 2017, houve um crescimento em todos os anos e resultou em um índice percentual de 17,97% do total geral de matrículas. Os dados mostram que em nível nacional foi de 19,95% para rede estadual e 16,61% rede municipal, o estado do Pará com o índice 50,98% nas redes estaduais e 18,92 nas redes municipais. Mas observamos que o maior número de matrículas dos alunos com deficiência está sob a responsabilidade dos municípios. Ressaltamos que é necessário ficarmos atentos a essa realidade, visto que esses

números são insuficientes para uma afirmação de avanços educacionais uma vez que, ainda permanece o recuo de compromisso do Estado com a qualidade do ensino.

A Rede de Ensino Estadual em Marabá obteve o percentual de 65,63%, esse número não expressa a realidade de maneira abrangente, pois o acréscimo representa apenas 21 (vinte e uma) matrículas enquanto que na rede de Ensino Municipal o percentual foi de 7,89% com o aumento de 81 (oitenta e uma) matrículas de alunos com deficiência. Além disso, enfatizamos que a variação de crescimento de matrícula foi constante a cada ano, porém a rede estadual em Marabá apresentou dados oscilantes com perda em relação aos dados de matrículas do ano anterior no comparativo com os anos de 2016 e 2017.

No gráfico 9 apresentamos essa realidade em dados quantitativos de matrículas.

Gráfico 9 – Marabá – Média de matrículas dos alunos com deficiência nas redes de Ensino Público Estadual e Municipal



Fonte: Dados extraídos da tabela 22 a partir dos dados do INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos/Anexo II (2015-2017). Elaboração própria.

Considerando os dados do gráfico 9 a rede de Ensino Público Municipal de Marabá dispõe do maior número de matrículas dos alunos com deficiência com a estimativa de 95,4%, enquanto o menor percentual ficou para a Rede Estadual com 4,6%. Esse movimento demonstra o processo de inserção dos alunos com deficiência na escola, portanto, partindo do histórico de exclusão social e o fortalecimento do compromisso do Estado com esse público através da inclusão escolar é esperado que o nível de escolaridade esteja no Ensino Fundamental. No entanto, esses dados já apontam como parâmetro estratégico para o planejamento de ações em prol do acesso e permanência em continuidade aos estudos e da garantia do direito à educação.

Na tabela 23 apresentamos especificamente os dados de matrículas da Educação Especial no território brasileiro e com ênfase para o estado do Pará e o município de Marabá com o refinamento para zona urbana e o campo.

Tabela 23 – Brasil – Pará – Marabá – Detalhamento das matrículas dos alunos com deficiência nas Redes de Ensino Público Municipal (2015-2017)

| Ano | BRASIL | | | | PARÁ | | | | MARABÁ | | | |
|--------------|------------|-----------|----------------|---------|------------|-----------|---------------|---------|------------|-----------|---------------|---------|
| | Urbano (B) | Campo (C) | Total D (B+C) | % (D/A) | Urbano (E) | Campo (F) | Total G (E+F) | % (G/A) | Urbano (H) | Campo (I) | Total J (H+I) | % (H/A) |
| 2015 | 406.854 | 84.816 | 491.670 | 94,91 | 17.596 | 7.756 | 25.352 | 4,89 | 858 | 169 | 1.027 | 0,20 |
| 2016 | 431.916 | 86.244 | 518.160 | 95,00 | 18.474 | 7.772 | 26.246 | 4,81 | 867 | 135 | 1.002 | 0,18 |
| 2017 | 479.259 | 94.067 | 573.326 | 94,79 | 21.156 | 9.262 | 30.418 | 5,03 | 983 | 125 | 1.108 | 0,18 |
| %A 2015/2017 | - | - | 16,61 | - | - | - | 19,98 | - | - | - | 7,89 | - |

Fonte: INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos/Anexo II (2015-2017). Elaboração própria.

Em análise dos dados da tabela 23 percebemos que no Brasil, no Pará e em Marabá, as matrículas dos alunos com deficiência de maneira geral, nas redes de ensino municipais, na zona urbana e no campo tiveram índices em cada ano com aumento, ou seja, o crescimento manteve em acréscimos, mesmo com pouca elevação de percentual. Vale ressaltar, uma exceção, que os valores que representam o indicador referente ao campo no município de Marabá demonstraram que houve um decréscimo de aproximadamente -26,04%, enquanto a zona urbana teve um aumento de 14,57%.

A partir dos dados que ilustram a realidade concreta destacamos que há uma parcela expressiva de pessoas com deficiência que vive no campo. Assim sendo, resulta nesse número crescente de matrícula. Vale ressaltar que os dados do censo escolar não informaram se os alunos com deficiência tiveram acesso ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais ou instituições especializadas, sendo este um fator limitante para o entendimento do modo de implementação da política de educação voltada para inclusão escolar desses alunos.

Segundo Caiado et al (2016), os percentuais de 16,28% das pessoas com deficiência que vivem no campo e correspondem ao total de 8,9% da população do campo, ainda mencionam que existe uma escassez de produção na área da educação especial que aborde o campo e isto tem provocado a invisibilidade desses sujeitos. Também, citam que existem questões que precisam de discussão sobre as escolas do campo, de maneira que a realidade possa ser conhecida e traga possibilidade de formulação e implementação de propostas educacionais.

Para melhor compreensão sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência na Rede de Ensino Municipal de Marabá apresentamos a tabela 24 com detalhamento de dados por distribuição, localização, etapas e modalidades.

Tabela 24 – Marabá – Detalhamentos das matrículas dos alunos com deficiência por localização, etapas e modalidade de ensino (2015-2017)

| Ano | Localização | Educação Infantil (A) | | Ensino Fundamental (B) | | | | EJA (C) | Total (A+B+C) |
|------|-------------|-----------------------|------------|------------------------|----------|-------------|----------|-------------|---------------|
| | | Creche | Pré-escola | Anos Iniciais | | Anos Finais | | Fundamental | |
| | | Parcial | Parcial | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Presencial | |
| 2015 | Urbana | 03 | 45 | 451 | 41 | 220 | 31 | 67 | 1.027 |
| | Campo | - | 03 | 92 | 24 | 34 | 10 | 06 | |
| 2016 | Urbana | 13 | 39 | 454 | 19 | 265 | 10 | 67 | 1.002 |
| | Campo | 0 | 05 | 86 | 04 | 36 | 0 | 04 | |
| 2017 | Urbana | 11 | 51 | 501 | 53 | 279 | 32 | 56 | 1.108 |
| | Campo | - | 03 | 86 | 11 | 20 | 01 | 04 | |

Fonte: INEP/Censo Escolar/Resultados e Resumos/Anexo II (2015-2017). Elaboração própria.

Os dados também apontam que as médias percentuais de matrículas correspondem pela seguinte distribuição, o total de 5,61% na educação infantil, 58,08% no Ensino Fundamental anos iniciais com 29,90%, no Ensino Fundamental anos finais e 6,50% e na Educação de Jovens e Adultos. De tal modo, a maioria das matrículas estão no Ensino Fundamental inicial, principalmente na condição de parcial. Ao mensurar as matrículas agregadas com os valores de parcial e o integral tanto para localização urbana e campo corresponderam aproximadamente com o percentual de 59,20% no ano de 2015, em relação ao ano de 2016 houve um decréscimo, com a redução para 56,19%, mas, novamente retorna o aumento com 58,75% em 2017.

Ao observarmos o conjunto dos resultados constatamos um aumento de ordem progressiva para a zona urbana e o campo com variação percentual de 7,89% na série histórica. Mas, ainda permanece o desafio da busca da garantia do acesso à educação para as pessoas com deficiência.

Ressaltamos novamente que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva e as determinações da Resolução N° 04/2009 e do Decreto N° 7.611/2011 asseguram a matrícula no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos com deficiência. Ainda, prevê que os espaços das Salas de Recursos Multifuncionais tenham equipamentos, mobília e recursos didáticos e pedagógicos para atender a especificidade dos alunos com deficiência mediante a complementação ou suplementação. Portanto, caso a escolarização não seja concretizada nessas garantias legais decorre em violação de direitos e negativa de acesso à educação.

Para melhor conhecer a realidade que envolve esse processo de escolarização dos alunos no espaço público da Educação Especial em Marabá, apresentamos os dados da tabela 25 que tem como referência as Portarias Interministeriais que divulgam as matrículas do censo escolar

para base do cálculo estimado da receita anual do FUNDEB. Esses documentos permitem que sejam observadas as matrículas desagregadas em relação ao cômputo da duplicidade.

Tabela 25 – Marabá – Matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum e atendimento educacional especializado como referência para base do cálculo da receita do FUNDEB (2015-2017)

| Ano | Número de Matrículas | | | %Δ | |
|---------------------|----------------------|---|--------------|-------|-------|
| | Ensino Comum (A) | Atendimento Educacional Especializado (B) | Total (C) | (A/C) | (B/C) |
| 2015 | 855 | 400 | 1255 | 68,13 | 31,87 |
| 2016 | 921 | 483 | 1404 | 65,60 | 34,40 |
| 2017 | 969 | 504 | 1473 | 65,78 | 34,22 |
| %Δ 2015/2017 | 13,33 | 26 | 17,37 | - | - |

Fonte: Portaria Interministerial Nº 17/2014, Portaria Interministerial Nº 11/2015; Portaria Interministerial Nº 08/2017. Elaboração própria.

Ambos os dados da tabela 25 que tratam das matrículas da educação especial [ensino comum] e do atendimento educacional especializado evidenciam que houve um crescimento ascendente com o percentual respectivo de 13,33% e 26%. Desse modo, o recurso financeiro destinado ao processo de escolarização dos alunos com deficiência foi ampliado conforme a política de fundos em vigência.

Mas, considerando que os mesmos alunos com deficiência que tiveram as matrículas computadas na educação especial [ensino comum] deveriam frequentar o atendimento educacional especializado houve uma discrepância dos dados pois aproximadamente em média percentual 50,36% ficaram sem acesso ao ensino especializado. Portanto, ainda persiste de maneira expressa a ausência da oferta do atendimento educacional especializado.

No comparativo entre os anos da série histórica, notamos que no ano de 2015 os percentuais de apenas 46,78% dos alunos tiveram acesso ao AEE, enquanto mais da metade no total de 53,22 % ficaram sem acesso, correspondem a 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos com deficiência. No ano de 2016, a situação pouco se alterou, o total foi de 52,44% que tiveram dados de matrículas enquanto 47,56% sem acesso, novamente repetindo a negativa para 438 (quatrocentos e trinta e oito) alunos com deficiência. Semelhantemente, no ano de 2017, o total de 52,01% de registro de matrículas dos frequentes e 47,99% dos ausentes, equivalente a 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) alunos com deficiência.

Destacamos, a partir dos dados da tabela 25, que a negativa de direitos aos alunos com deficiência que ocorre no ensino, se dá quando não atendem a especificidade desse público. Assim sendo, o processo de evolução do acesso à educação não acompanha a realidade do ensino comum, visto que praticamente, somente a metade dos alunos teve acesso ao AEE.

Essa realidade não é novidade no território paraense, pois foi discutida no estudo de Oliveira (2015), que constatou que o estado do Pará no ano de 2011 contava apenas com 368 escolas que tinham instaladas a Sala de Recurso Multifuncional, sendo que o total de 125 estavam localizadas na região metropolitana da capital do estado, o município de Belém, e as demais na ordem de 243 escolas, estavam nos demais municípios que compõem o estado do Pará.

Além disso, Mendes e Malheiro (2012) e também Oliveira (2015), mencionaram a fragilidade que envolve o atendimento educacional especializado que está entrelaçada com a baixa qualidade do ensino comum. Acabam ponderando como uma atividade educacional de caráter paliativa e paralelo ao ensino, ou seja, sendo extraclasse, é insuficiente para atender às necessidades educacionais comuns e específicas dos alunos com deficiência.

Ressaltamos que no município de Marabá mesmo com a política nacional de implantação das SRM's, os indicadores de matrículas dos alunos com deficiência ainda apontam dados que revelam a persistência do distanciamento com a efetivação desse atendimento educacional voltados para especificidades dos alunos com deficiência. Por outro lado, ainda existe uma carência de condições de infraestrutura, por exemplo, a dificuldade para o deslocamento dos alunos até o espaço escolar por terem sua moradia distante. Em relação aos professores falta assessoria técnica pedagógica, que acaba por provocar o sentimento de despreparo diante do padrão único para atender às pessoas com deficiência em sua diversidade de impedimento orgânico.

Contudo, os desafios estão postos diante desse processo de escolarização das pessoas com deficiência, conseqüentemente, torna-se necessário discutir essas carências vivenciadas cotidianamente para que sejam viabilizadas as políticas educacionais com a finalidade de atender e superar a demanda do ensino público da rede municipal, sobretudo, de maneira emergencial devido o número já expressivo de matrículas desses alunos e das violações de direitos manifestadas pelas omissões.

Advertimos que para além da política nacional focalizada aos alunos com deficiência, que constituída em um emaranhado conceitual, existe a legislação que tem em seu texto a reivindicação dessas pessoas, como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015, que regulamentam a garantia ao direito à educação e apontam a necessidade e obrigatoriedade do sistema educacional em todos os níveis e de aprendizado ao longo da vida das pessoas com deficiência.

3.4 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A história da educação especial, no Município de Marabá, teve início no ano de 1987, com o movimento de integração escolar em classes especiais e locais específicos.

No município de Marabá, a Educação Especial foi implantada no ano de 1987 pela Rede Estadual de Ensino, oferecendo atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais apenas nas classes especiais que tinha como um dos objetivos a integração do aluno na classe comum, quando este apresentava condições – prevalecia nesse momento o paradigma da Integração. As referidas classes eram localizadas nas escolas de ensino regular e atendiam alunos com deficiência auditiva e mental, funcionando nas escolas: EMEF Profª Judith Gomes Leitão, EMEF Profª Deuzuíta Melo Albuquerque e EMEF Prof. Jonathas Pontes Athias (MARABÁ, 2015, p. 58).

No contexto educacional de integração o aluno com deficiência empenha-se com todo esforço para adaptar-se à escola, a instituição fica com reserva de compromisso, ou seja, sem prioridade de adaptação a condição diferenciada de ensino. A educação especial não foi diferente das demais etapas e modalidades que enfrentaram o processo de municipalização das matrículas do ensino fundamental no estado do Pará.

O estudo de Mendes e Gemaque (2010), discutiram o contexto desse processo, que teve como início o ano de 1997 a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, isto possibilitou ao Estado que conduzisse de maneira progressiva à responsabilidade pedagógica e administrativa das escolas de ensino fundamental aos municípios. Desse modo, até os anos 2000, o gerenciamento da educação especial em Marabá estava sob a responsabilidade da 4ª Unidade Regional de Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) (ANJOS, 2014).

Ao mesmo tempo, que incorporou o compromisso pela educação especial à rede municipal de ensino, também ocorreu de forma inicial uma adesão ao processo de inclusão escolar. Segundo Anjos et al (2011; 2014) foi a partir do ano de 2001 que se iniciou a inserção de alunos com deficiência no ensino comum mediante a implantação do projeto “Educação Inclusiva: Direitos às Diferenças”.

Para tanto houve a extinção das salas especiais, que estavam anteriormente instaladas desde o ano de 1987 e instituído o atendimento educacional especializado nesses espaços no contraturno em duas formas, em Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE) para alunos com deficiência mental e com dificuldades acentuadas de aprendizagem e nas Salas de Recursos (SR) com atividades na área específica para os deficientes visuais e os auditivos. Segundo Anjos (2014), durante os anos de 2001 e 2002 esse formato de salas de atendimento especializado foi implantado em doze escolas municipais.

Uma vez municipalizado o ensino fundamental, foram extintas as classes especiais e criadas Salas de Recurso (SR) e Salas de Apoio Pedagógico (SAPE). Os alunos foram matriculados nas salas comuns e passaram a ter atendimento no contraturno. A distinção entre SRs e SAPEs era feita conforme a categorização da deficiência (a deficiência visual e auditiva era atendida nas SRs, e das demais categoria nas SAPEs). Tais salas foram instaladas, em 2001, em sete escolas (Rio Tocantins, Pequeno Príncipe, Walquize Viana, Judith Gomes Leitão, Jonathas P. Athias, Deuzuíta Albuquerque e Francisco de Sousa Ramos) e, em 2002, em mais cinco escolas (Miriam Moreira, Folha Doze, Ida Valmont, Avanir Tenório e Pedro Peres Fontenelli) (ANJOS, 2014, p. 32).

Para subsidiar a operacionalização do projeto que estava em expansão, tanto no ensino comum quanto no atendimento especializado foi constituída e permanece em atuação uma equipe de multiprofissionais na área da educação [intérprete de Libras, pedagogo, educador físico], na área da saúde [fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional] e Assistência Social. Os mesmos fazem parte do Departamento de Educação Especial, sendo responsáveis pela avaliação clínica e pedagógica dos alunos com deficiência para obtenção de triagem e encaminhamento aos atendimentos educacionais especializados. Como alternativa de acompanhamento da política municipal voltadas para a inclusão escolar e demandas dos alunos com deficiência oferecem assessoria técnica e formação aos profissionais do ensino comum e do atendimento educacional especializado (MARABÁ, 2014).

Vale ressaltar, que o processo de escolarização dos alunos com deficiência em Marabá não diverge das demais realidades do território brasileiro, pois segue organizado minimamente sob duas formas de acesso: o ensino comum e o atendimento educacional especializado. No que tange ao ensino comum requer a presença em sala de aula juntamente com os demais alunos.

O atendimento especializado como atividade no contraturno, sendo que este campo de atividade que enfrenta a reorganização de atuação e que ainda permanece em processo de construção de uma proposta pedagógica. Segundo Mendes e Malheiros (2012), ainda não existem fundamentos na área da educação especial em termos de alicerce para afetividade dessa proposta e fica a critério da orientação da política educacional em execução.

O exemplo disso, é que no ano de 2007, em Marabá ocorreu a primeira reorganização do atendimento educacional especializado que resultou em substituição das Salas de Apoio Pedagógico Específicos para Salas de Recursos Multifuncionais em conformidade com a adesão e orientação das ações previstas na política nacional da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e, posteriormente como adequação ao Decreto Nº 6.571/2008 (MARABÁ, 2012).

Contudo, as substituições das Salas de Recursos ficaram para os atendimentos específicos, especialmente, para os deficientes visuais, que acabou constituindo o Centro de

Apoio Pedagógico (CAP), para os deficientes auditivos e surdos por uma equipe especializada e a deficiência mental na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com a responsabilidade de atendimento clínico e o atendimento educacional especializado (ANJOS, 2014).

No ano de 2013 novamente ocorreu outra reorganização com o intuito de melhorar a oferta do atendimento educacional especializado nas SRM's. Tal fato adveio em virtude da existência de alunos que não eram considerados público da educação especial e estavam frequentando os espaços como apoio pedagógico em virtude da dificuldade de aprendizagem vivenciada.

Observou-se que nos espaços das salas de recursos do município, ainda existia a cultura de ofertar suporte pedagógico a todos os alunos que não se enquadram aos modelos e expectativas de aprendizagem idealizada. Nesse sentido, havia um equívoco em abranger uma grande demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, desconsiderando que a mesma é fruto de uma combinação de fatores que perpassa ao da natureza orgânica e individual. De tal modo iniciou-se uma ação em que a equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial realizou um levantamento minucioso do perfil dos alunos inseridos neste espaço. Promovendo esta reestruturação nas salas, compreende-se dar acesso e igualdade de oportunidade aos que de fato necessitam, bem como evitar que dificuldade de leitura e escrita sejam confundidas e tratadas sobre o estigma da deficiência. Há ainda as consequências da depreciação do trabalho docente, uma vez que não se estabelece uma identidade própria sobre o papel desempenhado (MARABÁ, 2014, p. 04-05).

Nesse sentido, entendemos que essas mudanças advêm devido a exigência de uma economia para a escola e também, por ser alvo de investimento pelo Estado como um serviço exclusivo de educação especial, o que acaba gerando ajustes no processo de operacionalização do seu funcionamento e no reordenamento da função docente.

Ainda nesse contexto do atendimento educacional especializado foram instituídos dois centros voltados para o perfil de pessoas com deficiência específicos. O primeiro, o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais [CAP], que já existia desde o primeiro processo de reorganização dos espaços, mas no ano de 2011 foi incorporado como responsabilidade e iniciativa no âmbito municipal através do ato de criação conforme a Portaria Nº 1.762, de 10 de maio de 2011.

Esse Centro dispõe de cadastro junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com o registro de dados das matrículas no censo escolar, e com instalação em prédio próprio, que aconteceu apenas no final do ano de 2016, após desativação de uma unidade escolar. No entanto, a estrutura física não dispõe de acessibilidade arquitetônica, sendo pauta de reivindicação dos deficientes visuais junto ao Ministério Público Estadual, 13ª Promotoria de Justiça. Mesmo com os limites enfrentados, o Centro e as

atividades realizadas tem sido referência para as regiões Sul e Sudeste do Pará (MARABÁ, 2017c).

O segundo trata-se do Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez com a criação no ano de 2014 através da Portaria Nº 4624/2014-GP, sendo uma iniciativa que reconheceu o contexto histórico de educação dos surdos presentes na Escola Municipal Jonathas Pontes Athias. No ano de 2016 houve uma reformulação no projeto de implantação inicial para adequação do interesse da comunidade surda e dos profissionais da área. Ao mesmo tempo, acrescentando adesão ao programa de implantação da Central de Interpretação de Libras. Ainda em relação à educação das pessoas surdas tem ocorrido de maneira anual um evento comemorativo ao dia nacional do surdo, com o objetivo de divulgação das lutas e conquistas em prol dos surdos (MARABÁ, 2017).

Considerando os espaços com disponibilidade de atendimento educacional especializado como ação de complementação para auxiliar a aprendizagem específica e o ensino comum na rede de ensino municipal apresentamos no quadro 6 em termo quantitativo e nominal.

Quadro 6 – Marabá – Relação das unidades escolares que oferecem Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência público vinculados a Rede de Ensino Público Municipal

(continua)

| Ord. | Descrição dos espaços públicos vinculados à Rede de Ensino Municipal de Marabá | Localização |
|------|--|------------------|
| 1. | Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais Ignácio Baptista Moura – CAP | Polo Cidade Nova |
| 2. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Acy de Jesus Neves de Barros | |
| 3. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Basílio Miguel dos Santos | |
| 4. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Cristo Rei | |
| 5. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Doralice de Andrade Vieira | |
| 6. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Geraldo Mendes de Castro Veloso | |
| 7. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Heloisa de Sousa Castro | |
| 8. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Ida Valmont | |
| 9. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola José Alves de Carvalho | |
| 10. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Maria das Graças Ribeiro | |
| 11. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola São Francisco | |
| 12. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Tereza de Castro Aquino | |
| 13. | Sala de Recurso Multifuncional no Núcleo de Educação Infantil Cora Coralina | |
| 14. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Judith Gomes Leitão | |
| 15. | Centro de Atendimento Especializado aos Surdos – CAES [CAS] | Polo Nova Marabá |
| 16. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Albertina Sandra Moreira dos Reis | |
| 17. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Fátima Maria Fernandes Gadelha | |
| 18. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Inácio de Sousa Moita | |
| 19. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Jonathas Pontes Athias | |
| 20. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola José Flávio Alves de Lima | |
| 21. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Luzia Nunes Fernandes | |

| | | |
|-----|--|-------------------------|
| 22. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Maria de Jesus Alves | |
| 23. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Martinho Mota da Silveira | |
| 24. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Odílio da Rocha Maia | |
| 25. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Pedro Cavalcante | |
| 26. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Salomé de Carvalho | |
| 27. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Silvino Santis | |
| 28. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Mirian Moreira dos Reis | |
| 29. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Terezinha de Sousa Ramos | |
| 30. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Evandro dos Santos Viana | Polo São Félix |
| 31. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Walquise Viana da Silveira | |
| 32. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Jarbas Gonçalves Passarinho | |
| 33. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Peres Fontenelle | Polo Morada Nova |
| 34. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Adelaide Molinari | Campo |
| 35. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Pedro Marinho | |
| 36. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola São José | |
| 37. | Sala de Recurso Multifuncional na Escola Joel Pereira Cunha | |

Fonte: Dados extraídos do Ofício N° 019/2018-DEE. Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados no quadro 6 torna-se possível dizer que os alunos com deficiência enfrentam dificuldades para frequentarem as SRM's quando não estão instaladas na própria escola de ensino comum. Como um panorama geral o quadro 7 ilustra o quantitativo das SRM's por localização.

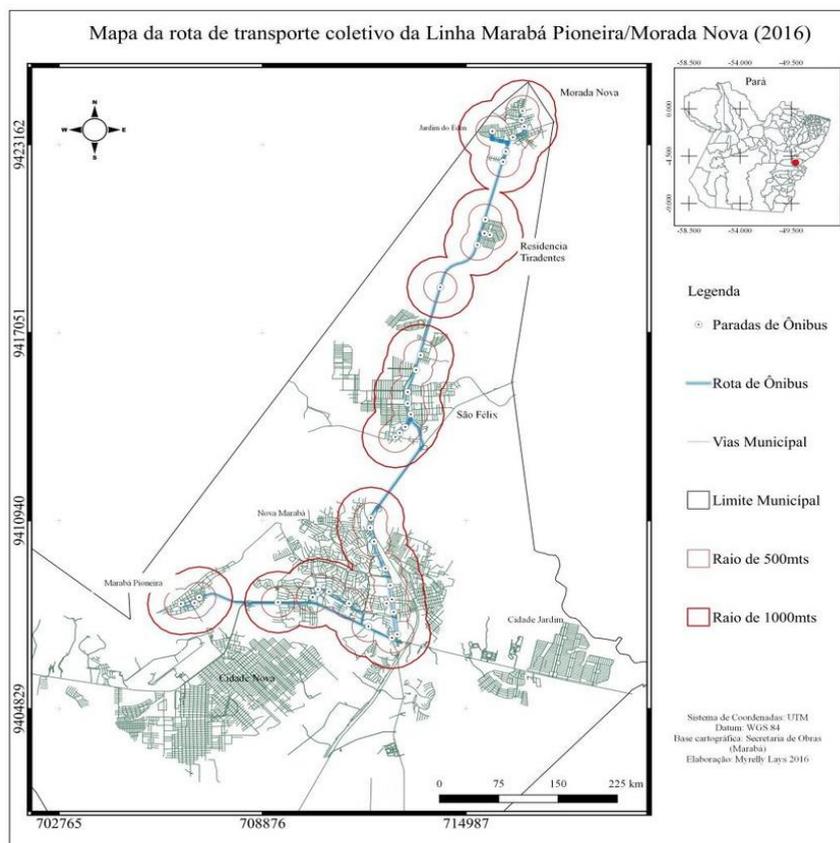
Quadro 7 – Números de SRM's por localização geográfica

| Polo de localização | Quant. | Total Geral |
|----------------------------|---------------|--------------------|
| Cidade Nova | 12 | 35 |
| Velha Marabá | 01 | |
| Nova Marabá | 14 | |
| São Félix | 03 | |
| Morada Nova | 01 | |
| Campo | 04 | |

Fonte: Dados extraídos do Ofício N° 019/2018-DEE. Elaboração própria.

Apontamos como principal condicionante de interferência de obstáculo para o acesso as SRM's a própria configuração territorial de Marabá aliada aos limites do transporte público, pois parte dos polos que as SRM's e Centro Especializado estão localizados em lugares em que é difícil o uso desse transporte, devido ausência de acessibilidade e até mesmo devido ausência da integração entre os trajetos dos Núcleos Morada Nova, São Félix com o Núcleo da Cidade Nova.

Figura 4 – Marabá – Rota do transporte público das linhas Morada Nova até Cidade Nova



Fonte: SOUZA; LEITE (2018).

O mapa ilustrado pela figura 4 exibe a ausência de integração da rota do transporte público em Marabá, de tal forma, que a pessoa com deficiência utiliza minimamente duas conduções para chegar em espaços públicos voltados para o atendimento educacional especializado. Além disso, as barreiras sociais impostas pela ausência de acessibilidade que apresentam obstáculos estruturais nos espaços urbanos de maneira explícita e implícita, por exemplo, caminham em vias e calçadas com piso desnivelado, rampas inclinadas e descumprimento de normas técnicas em obras públicas (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017).

Em relação a atuação nos espaços das SRM's é necessário que o profissional seja pertencente ao quadro de docente efetivo e possua formação em licenciatura e o nível de pós-graduação [mínimo especialização] que o habilite para área da educação especial. Mas a seleção fica a critério do Departamento de Educação Especial conforme a Portaria Nº 009, de 07 de março de 2018, criada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá.

No quadro 8 divulgamos o número de profissionais que exercem função correspondente ao atendimento educacional especializado.

Quadro 8 – Marabá – Quantitativo de professores que exercem atividades profissionais nos espaços de AEE

| Quant. Prof. | Descrição do local de vínculo dos profissionais |
|--------------|--|
| 26 | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE |
| 10 | Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez – CAES [CAS] |
| 11 | Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais – CAP |
| 55 | Salas de Recursos Multifuncionais – SRM's |

Fonte: Dados extraídos do ofício nº 019/2018-DEE e Termo de Convênio Nº 01/2017. Elaboração própria.

Em termo quantitativo são 102 (cento e dois) professores minimamente especialistas que estão vinculados aos espaços que oferecem atendimento educacional especializado. Observados que 46,08% dos profissionais estão em locais distintos do ensino comum, configurando em um movimento de atendimento específico e aproximação ao contexto de segregação escolar. Sob essa ótica o atendimento está voltado para as especificidades dos sujeitos na perspectiva de garantia de uma escolarização devido o impedimento orgânico, em contrapartida, tende ao distanciamento do processo de inclusão escolar que envolve o ensino comum.

Outro dado revelado é que 25,49% dos profissionais estão em instituição privada, sendo um número bem expressivo ao comparativo com os dois centros especializados que são públicos, pois juntos ficam com o percentual bem inferior, na ordem de 20,59%. Agora, o percentual de 54% fica para unidades escolares de todo o município que dispõe de ensino comum e a Sala de Recurso Multifuncional.

Além desses professores, no ano de 2017, o município contratou 250 (duzentos e cinquenta) estagiários, que são estudantes dos cursos de graduação de licenciatura em instituições de ensino superior pública ou privada, eles exercem a função de acompanhamento dos alunos com deficiência no ensino comum.

Segundo ela [coordenadora Aracy Pereira Cruz Santana do Departamento de Educação Especial], esses estagiários acompanham alunos especiais em salas de aula “comuns” da rede municipal. Eles estão distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, em todas as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e CEEJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos) “Tereza Donato” (MARABÁ, 2017a, p. 01).

Em relação à presença desses estudantes na condição de estagiários no ensino comum tem provocado situações de apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo, contraditórias e de conflitos devido o desvio de função de atividades, pois em alguns momentos assumem o papel de apoio do professor regente junto aos demais alunos da

sala de aula e a ausência de formação específica na área da educação especial e inclusão escolar (SALES; SILVA, 2017).

Ressaltamos que o município implantou o projeto Marabá paralímpico, com atuação no campo das atividades físicas e de lazer com oferta de práticas recreativas e de desporto. Para tanto, conta com uma equipe composta por terapeuta ocupacional e professores de educação física.

No ano de 2016 o projeto Marabá Paralímpico participou do “IX Jogos Paralímpicos” levando alunos de escolas municipais, estaduais e particulares. As atividades envolvidas nos jogos 2016 foram: atletismo, bocha adaptada, natação e tênis de mesa. A delegação de Marabá foi composta por 15 alunos/atleta a qual obteve como resultado geral um total de 38 medalhas, sendo elas: 25 medalhas de primeiro lugar, 06 medalhas de segundo lugar e 02 medalhas de terceiro lugar (MARABÁ, 2016, p. 19).

Estas atividades têm contribuído para ampliar a convivência social, as habilidades físicas, a criatividade e qualidade de vida dos alunos com deficiência. Em relação à formação continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado e dos estagiários, esta ocorre através de encontros e reuniões organizados pelo Departamento de Educação Especial, bem com, como a participação em eventos acadêmicos científicos oferecidos e/ou realizados em colaboração com as instituições de ensino superior pública instalados no município, tanto de esfera federal, como a Universidade do Sul e Sudeste do Pará, e na esfera estadual, a Universidade do Estado do Pará, Campus VIII - Marabá.

Destacamos a experiência que foi construída pelo Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial²² a partir da pesquisa que envolvia a proposta do Observatório Nacional²³ sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, assim construíram uma formação mediante a própria história de vida das professoras e que ao término resultou no livro “As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial”.

Segundo Anjos (2014), a atividade de formação tinha elementos de uma pesquisa - ação de esfera institucional, devido a inserção dos participantes da universidade nas ações de extensão, mas a proposta de cunho emancipatório, considerava as expectativas das professoras de intervirem no próprio processo de formação numa perspectiva crítica.

²² O Núcleo de Educação Especial (NEES) é um núcleo temático eletivo que faz parte da estrutura do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará, que anteriormente era o Campus da Universidade Federal do Pará. Tem como objetivo articulação do ensino, pesquisa e extensão com temática relativa ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

²³ Rede nacional de pesquisadores que produzem estudos sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

Em suma, a materialidade do fenômeno da inclusão escolar em Marabá tem ocorrido em um tempo e espaço diferenciado, mas com o desdobramento das determinações das políticas educacionais que estão permeados pela mesma experiência de obrigatoriedade que envolve a educação para pessoas com deficiência no contexto nacional.

3.5 REGULAMENTOS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ÂMBITO MUNICIPAL

No Brasil, os direitos das pessoas com deficiência estão amplamente resguardados nos marcos legais. De tal modo, fomentou a necessidade de criação de políticas públicas voltadas para a concretização de ações que efetivem as determinações jurídicas.

Mediante esse compromisso que o município de Marabá como ente do sistema federativo adota a legislação nacional e sob o regime de colaboração tem assumido as responsabilidades com a educação pública no âmbito municipal conforme a determinação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei Nº 9.394/2016).

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de educação, no caso, da esfera municipal perpassa desde a educação infantil até o ensino fundamental. Assim sendo, o direito à educação das pessoas com deficiência foi incorporado na legislação municipal com a Lei Orgânica Nº 52/2018, no capítulo VI, Da Pessoa com Deficiência nos artigos 301 até 303. Em relação à educação foi assegurada como garantia de direitos para todas as pessoas e insere o atendimento educacional especializado.

Art. 252. A educação, direito de todos, dever da família e do Estado, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 253. O ensino no Município será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 254. O Município deve incumbir-se de: [...]
V – Atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência;

Art. 301. É dever do Município assegurar às pessoas com deficiências, além dos direitos gerais instituídos nesta lei, os especiais necessários à compreensão de sua necessidade e, em especial, os seguintes:
I - Atendimento educacional especializado e gratuito; I - atendimento educacional especializado e gratuito (MARABÁ, 2018, p. 65; 73).

Assim, a educação destinada às pessoas com deficiência está revestida por obrigatoriedade e proteção jurídica, bem como o reconhecimento ético, moral e social foram incorporados aos regulamentos e medidas que visam melhores condições a esses sujeitos. A

Resolução Nº 04, de 26 de junho de 2008, estabelece as normas gerais para educação no âmbito municipal, no capítulo III, subseção II, nos artigos 12 ao 15 tratam da educação especial:

Art. 12. A Educação especial, modalidade da educação escolar destinada aos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, será oferecida preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino.

§ 1º - A inserção prioritária dos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares, objetiva o atendimento das características pedagógicas da Escola Inclusiva.

§ 2º - Na impossibilidade de integração do aluno (PNEE) nas classes regulares, o atendimento far-se-á em classes, escolas, instituições com servidores especializados.

§ 3º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

Art. 13. A educação Especial, atenderá aos Portadores de Necessidades Educativas especiais (PNEE) na educação infantil e ensino fundamental.

Parágrafo único: A Educação Especial situada na faixa etária de 0 (zero) aos 05 (cinco) anos de idade, compreenderá programas de estimulação precoce, durante o nível de Educação Infantil (MARABÁ, 2008, p. 03).

Assim sendo, o compromisso municipal com a educação assinala para definições rumo à inclusão escolar, mas também apresenta outras possibilidades de escolarização voltada ao atendimento específico de maneira segredada em classes, escolas e instituições especializadas e até mesmo condições diferenciadas diante das peculiaridades dos sujeitos. Cabe esclarecer que o documento foi produzido em período histórico que predominava o movimento de integração, mas independentemente dessa determinação o que tem maior importância é o compromisso obrigatório com as questões educacionais e sociais junto ao público da educação especial.

Mendes (2011), adverte que é necessário pensar se as pessoas com deficiência estão sendo beneficiadas com o modelo de educação oferecido. Para tanto, requer que sejam oferecidas as condições para que elas possam dizer qual a melhor opção.

Possivelmente o contraponto ou fator divisor de águas em todo esse embate sobre inclusão escolar, vai se definir quando tivermos um movimento social de pais e das pessoas com necessidades especiais mais forte e consistente. São eles que nos dirão o que é melhor para eles, como tem que ser conduzida a política, pois enquanto nós os tutelamos, não lhes damos o direito de escolha, nós não vamos construir as possibilidades reais de inclusão social (MENDES, 2011, p. 185).

Enquanto isto, como planejamento para alcançar os preceitos da inclusão escolar o município de Marabá através da Secretaria Municipal de Educação elaborou o Plano Municipal de Educação de 2012 até 2021 em harmonia com o Plano Nacional de Educação. Assim sendo, para área da educação especial estabeleceu a meta 5.

Meta 5. Assegurar, aos estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, com a garantia de funcionamento das salas de recursos multifuncionais nas escolas da Rede Municipal de Ensino (MARABÁ, 2015, p. 61).

Destacamos dois aspectos que envolveram a elaboração do documento, o primeiro refere-se à pesquisa realizada por Anjos (2011) com análise da percepção dos educadores sobre a elaboração do documento que ponderou sobre o processo de elaboração, uma vez que:

Pode-se perceber, pela leitura da minuta e pelas falas de professores e gestores, que a política para a educação inclusiva ainda está em processo de gestação, abrangendo principalmente os aspectos administrativos: adequação de espaço físico, equipamentos e mobiliário. Os aspectos pedagógicos, visando à qualificação de todos os profissionais envolvidos, se materializam em cursos de formação, que podem ser divididos em formação técnica e debate dos aspectos conceituais. Essas iniciativas, no entanto, ainda não parecem articuladas numa política municipal de educação inclusiva (ANJOS, 2011, p. 150).

Constatamos que o plano foi concluído com pouca expressão das experiências construídas e das propostas pedagógicas da realidade concreta mesmo contando com a participação de professores. O que ainda ficou evidenciado é que a inclusão escolar está em processo inicial voltada para a necessidade de viabilização de condições de estrutura física e pedagógica. Isto se refletiu em fragilidade que denotou nos resultados da primeira versão do plano, e principalmente, no processo de reformulação, acréscimo, alteração e supressão de estratégias conforme a Lei Municipal Nº 17.682, de 19 de junho de 2015.

Analizamos as mudanças que ocorreram no documento inicialmente a partir do acréscimo de apenas um item que foi estabelecido com a estratégia 5.20, que resultou da reformulação do item da estratégia 5.3.

Garantir, gradativamente, a redução de 30% (trinta por cento) do número máximo de alunos matriculados na turma quando houver alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, após análise do grau de comprometimento, limitação e dependência consequente da deficiência apresentada. (*Inserida pela Lei Municipal nº 17.682, de 19 de junho de 2015*) (MARABÁ, Plano Municipal de Educação, 2012, p. 64).

Esse compromisso decorre minimamente em duas consequências: a primeira que parte do número elevado de alunos em uma sala de aula, algo já fora da expectativa para um ensino de qualidade, ou seja, a redução ocasionará pouca modificação na realidade educacional. A outra, que restringiu a uma análise do grau de comprometimento do corpo do aluno, com tendência para um olhar clínico.

As estratégias que tiveram alterações no texto foram no total de oito (08), surgiram como agrupamentos de sentidos e reformulação sobre a responsabilidade assumida. Vale ressaltar que

as modificações não contemplam plenamente a redação anterior do documento, como por exemplo, a estratégia 5.3, que ficou sem a garantia que não ocorrerá matrícula de diferentes público da educação especial na mesma sala, apesar que por outro lado, diminuiu para no máximo dois (02) alunos com mesmo impedimento orgânico na mesma turma.

Outro ponto, foi a retirada de maneira sutil do compromisso público explicitado na estratégia 5.2, em virtude da eliminação da palavra “gratuitamente”. Compreendemos que não se trata de uma mera escrita de palavra, mas que emerge diferentes sentidos que decorrem para responsabilidade do Estado, o modo que ficou a redação do texto resultou em algo implícito e com efeito de pouca efetividade. As demais alterações no documento, tratam de maior detalhamento da situação escolar e clareza na redação textual.

Também, prevaleceram mudanças no Plano Municipal de Educação de ordem de supressões, no total de onze (11), as estratégias eliminadas eram ações que decorriam de novas propostas que ainda não eram realizadas pela rede de ensino municipal para escolarização dos alunos com deficiência, entretanto, consideradas como essenciais para a promoção de uma sociedade em busca da inclusão educacional e social, sobretudo, que convidava outras instituições públicas a assumirem o compromisso coletivamente. Dentre elas, enfatizaremos como a única estratégia que trava de recurso financeiro com ênfase para educação especial foi eliminada:

5.8. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do computo dessas matrículas na educação básica regular; (*Excluída pela Lei Municipal nº 17.682 de 19 de junho de 2015*) (MARABÁ, 2015, p. 62).

Nesse caso, o Plano Municipal de Educação de Marabá especificamente voltado para os alunos com deficiência retirou a preocupação com o investimento do fundo público na área da educação especial. Assim, as questões de ordem administrativa e pedagógica terão conflitos e disputas para a efetivação das ações educacionais, pois o público da educação especial requer auxílio financeiro para atender ao processo de inserção no ensino comum, sobretudo, a superação da dependência de recursos para demanda específica do atendimento especializado.

Outra diretriz da rede de ensino municipal que trata da escolarização dos alunos com deficiência refere-se à Portaria Nº 0163, de 28 de junho de 2013, criada pela Secretaria Municipal de Educação e que foi revogada pela Portaria Nº 009, de 07 de março de 2018. Esse documento é um instrumento normativo em âmbito de gestão educacional que não gerou despesas, apenas reafirmou o compromisso da política educacional em âmbito nacional e o

financeiro já previsto pelo poder executivo municipal. Vale ressaltar, que o documento como ato jurídico regulamenta a organização da rede de ensino municipal voltada para a inclusão escolar e a definição dos profissionais que desempenham funções nas SRM's.

Assim sendo, a contribuição ficou pautada para explicitação do público da educação especial e organização do atendimento educacional especializado.

Art. 2º - O atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular.

§ 1º O Atendimento Educacional especializado na Rede Municipal de Ensino de Marabá é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais das escolares regulares e dos Centros de Atendimento (CAP- Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento Especializado para Deficientes Visuais e CAES – Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez) no contraturno ao ensino comum.

§ 2º As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas em classe comum, não sendo substitutivas à escolarização, devendo ser ministradas por professores especializados

[...]

§ 4º O número de atendimentos educacionais pedagógicos deverá ser organizado no mínimo duas vezes por semana com duração mínima de 1(uma) hora diária e/ou conforme a observação do professor da sala de recurso multifuncional, considerando as necessidades específicas de cada aluno (MARABÁ, 2018, p. 02).

Além disso, define o perfil do profissional para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais e a atribuição da sua função com dezenove (19) itens de responsabilidade:

- I – Prestar atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial.
- II – Realizar avaliação junto aos alunos encaminhados a fim de verificar suas necessidades educativas especiais.
- III – Elaborar um cronograma de atendimento da sala de recurso multifuncionais, adequando o atendimento à rotina da unidade escolar.
- IV – Coletar dados, junto à equipe técnica-pedagógica e administrativa, à família e ao professor da sala de aula comum de forma a identificar as necessidades específicas do aluno.
- V – Elaborar, executar, avaliar e reestruturar junto à Secretaria, o Plano Educacional Individualizado de Atendimento Educacional Especializado do aluno.
- VI – Construir e executar o Plano Diário de Atendimento, registrando os avanços e dificuldades ocorridas durante a realização das atividades.
- VII – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola.
- VIII – Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos.
- IX – Promover diálogos com os professores da sala de aula comum, equipe técnica e demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
- X – Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

XI – Promover o ensino participativo acompanhando sempre que necessário, os alunos da sala de recursos no ensino comum.

XII – Orientar e realizar formações do AEE na escola de origem e nas demais escolas em que os alunos da sala de recursos multifuncionais estão inclusos no ensino comum.

XIII – Contribuir na construção e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola.

XIV – Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com surdez, ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de tecnologia assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social: orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação.

XV – Participar das atividades previstas no Calendário Escolar.

XVI – Organizar o controle de frequência dos alunos em Diário de Classe próprio e comunicar à equipe técnico-pedagógica e direção da escola casos de faltas consecutivas e/ou excessivas.

XVII – Zelar pelo espaço físico da sala de recursos multifuncionais bem como os seus respectivos materiais e recursos pedagógicos.

XVIII – Manter-se em contínua interação com a equipe do Departamento de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelo acompanhamento das salas de recursos multifuncionais através da participação nas reuniões mensais, cursos e oficinas de formação continuada e eventos que estejam associados ao Atendimento Educacional Especializado.

XIX – Realizar a avaliação contínua dos alunos, registrando em relatório descritivo o seu processo de desenvolvimento e as intervenções pedagógicas propostas no semestre (MARABÁ, 2018, p. 03-05).

A saber, que o professor deve assumir o cargo em prol da efetivação da política educacional. No entanto, o documento traz de maneira inegável um modo de enquadramento profissional, de maneira que transfere para prática docente a maior responsabilidade pela execução do processo de escolarização do aluno com deficiência, seja no ensino comum e no atendimento educacional especializado.

A determinação também esboça obrigações que acabam por desenvolver uma pedagogia da exclusão contínua, onde retira do professor sua condição de ser histórico e social, com expropriação das suas forças produtivas e ainda reveste de uma carga de convencimento de combate contra a exclusão escolar, ou seja, o mesmo fica tão imerso quanto o aluno com deficiência no enfrentamento do processo de marginalização. Além disso, recai ao professor a responsabilização pelo fracasso escolar. Enfatizamos que o documento supracitado tem um caráter administrativo em âmbito de secretaria, sendo que a qualquer momento pode ocorrer alteração conforme o interesse da gestão municipal ou pelo interesse dos profissionais da educação.

Consideramos que os professores do AEE são essenciais no processo de inclusão escolar, mas requer que estes sujeitos sejam escutados para que suas atribuições pedagógicas sejam valorizadas e fortaleça os processos educativos na busca de transformação social.

Ainda destacamos que dentre a norma legal, o município de Marabá implantou o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação conforme a Lei Nº 17.474/2011. Entretanto, no ano de 2017 houve alteração com a Lei Nº 17.782/2017, onde alguns artigos que continham o registro de conquista de direitos foram revogados com outra redação jurídica, ou seja, retrocederam em relação à valorização dos profissionais da educação. Como por exemplo, quando se trata do adicional de qualificação:

§ 1º. A partir da vigência desta Lei, ao servidor da Secretaria Municipal de Educação, concursado para as funções de magistério, que durante seu vínculo com o Poder Público Municipal, alcançar nível superior, especialização, mestrado ou doutorado, será garantido adicional de qualificação, a ser calculado sobre seu vencimento base, nos seguintes percentuais:

- I – Especialização: 15%
- II – Mestrado: 20%
- III – Doutorado: 30% [...]

§ 12. Ficam garantidos aos servidores, enquadrados em leis anteriores, que já percebem percentuais de titularidade os adicionais de 25% (especialização), 100% (mestrado) e 150% (doutorado) (MARABÁ, 2017, p. 03-04).

De tal modo, essa alteração modificou a carreira resultando em desvalorização, logo, tem uma consequência minimamente recíproca com a formação continuada dos professores e a qualidade do ensino, ou seja, na medida em que o município não oferece condições e incentivo de qualificação fica notório a desvalorização dos seus profissionais e a qualidade do ensino fica comprometida e, sobretudo, afeta o direito à educação de todos os envolvidos. Consequentemente, procede com reserva de estímulos de valorização aos professores na área da educação especial em dar continuidade em sua formação e qualificação profissional, uma vez que o critério mínimo de ingresso é a condição de especialista.

Vale ressaltar que o município deve atender o regulamento federal da Lei Nº 11.738, 16 de julho de 2008 que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública. No artigo 11 da Lei Nº 17.782/2017 do município assegura que: “Vencimento base é a retribuição pecuniária paga ao servidor pelo efetivo exercício do cargo, conforme fixado em lei, considerada a carga horária do profissional, devendo ser sobre ele calculados todas as vantagens da carreira” (MARABÁ, 2017, p. 05). Assim sendo, o vencimento base dos professores deve estar em consonância com a determinação definida pelo Ministério da Educação.

Considerando o exercício dos servidores municipais, especialmente como motivação aos professores para desempenharem suas funções junto aos alunos com deficiência foi instituído uma gratificação de 50% do vencimento conforme a determinação da Lei Orgânica.

Art. 28. O Município assegura aos servidores públicos, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, os seguintes direitos:

I - Vencimento nunca inferior ao salário mínimo, fixado em lei e nacionalmente unificado; [...]

XXII - **gratificação de cinquenta por cento do vencimento** para os servidores em atividade de assistência direta a pessoas portadoras de necessidades especiais (MARABÁ, 2018a, p. 11- grifos nossos).

Mas, foi com a Lei Nº 17.474/2011 que tratou da definição do caráter da gratificação designada aos professores do AEE sobre a incidência da carga horária de 100 horas. Desse modo, na área da educação especial constituiu uma política de remuneração dos professores. Vale ressaltar que os professores estão enquadrados em um cargo mediante o salário que não incorporam em carreira profissional, sendo um mecanismo de controle financeiro e diferenciação entre os profissionais que atuam diretamente com os alunos com deficiência, que gera disputa para ocupação da função e conflito entre os pares diante da responsabilidade educativa junto aos alunos com deficiência.

Em suma, o município tem seguido os parâmetros da legislação e da política nacional voltados à educação dos alunos com deficiência, como resultado tem organizado e estruturado a rede de ensino municipal concernente a área da educação especial, inclusive com diretrizes de própria iniciativa para fomentar a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado.

Conseqüentemente, partimos do pressuposto que a concretização dessa política tem constituído, tanto aos professores e aos alunos, processos de ensino aprendizagem de formação humana. Contudo, a operacionalização das ações demonstrou que estava regulamentada a partir do empenho da coordenação do Departamento da Educação Especial, da equipe de multiprofissional e dos professores especialistas que exercem função no atendimento educacional especializado. Ainda há a carência de ações planejadas para atender a necessidade do aluno com deficiência no ensino comum.

Também, observamos de maneira explícita como medida de intervenção e de controle estratégico de contenção de despesa a responsabilização dos profissionais do atendimento educacional especializado com escolarização dos alunos com deficiência e por outro lado, como contribuição houve a disponibilização de estagiários como uma forma de apoio ao ensino comum.

A operacionalização estrutural com investimento financeiro para construção de qualidade da educação, que inclui desde a igualdade ao acesso, a permanência nos espaços educacionais ao encontro da realidade dos alunos e continuidade do trabalho realizado pelos profissionais não foi visto como algo de preocupação eminente, mesmo com a vigência do

Decreto Nº 7.611/2011, pois não houve nenhum regulamento municipal ou acompanhamento específico voltado para o financiamento na área da educação especial em Marabá.

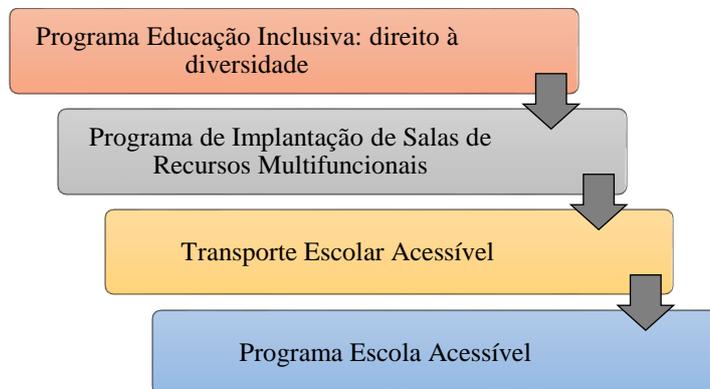
3.6 RECURSOS FINANCEIROS DISPONIBILIZADOS ATRAVÉS DOS PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA UNIÃO

O Ministério da Educação com o intuito de dar apoio às redes de ensino público para implementação do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência disponibilizou algumas estratégias através de programas, de maneira que os municípios foram contemplados por consequência das matrículas registradas no censo escolar ou por adesão de própria iniciativa.

No caso de Marabá, foram quatro programas, sendo três no âmbito da gestão da rede municipal e um voltado para gestão das unidades escolares.

Na figura 5, na próxima página, apresenta o panorama geral.

Figura 5 – Marabá – Panorama geral dos programas direcionados ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência



Fonte: Trabalho de Campo (2018).

O primeiro, foi o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a promoção de formação de gestores e dos professores que atuavam na educação especial com objetivo de efetivação da inclusão escolar nas redes de ensino municipal, com recursos financeiros demandados pelo Plano de Ações Articuladas. Para este propósito foi realizado de maneira anual um evento em nível municipal denominado de Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade com a responsabilidade pela operacionalização da proposta pelo próprio município, e contava com a presença dos professores dos vinte e cinco (25) municípios da área de abrangência estabelecida pelo Ministério da Educação conforme o quadro 9.

Quadro 9 – Marabá – Municípios da área de abrangência do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

| Município da área de abrangência do Polo de Marabá/PA | |
|---|------------------------------|
| 1. Abel Figueiredo | 13. Mãe do rio |
| 2. Água Azul do Norte | 14. Nova Ipixuna |
| 3. Bannach | 15. Ourilândia do Norte |
| 4. Bom Jesus do Tocantins | 16. Parauapebas |
| 5. Brejo Grande do Araguaia | 17. Piçarra |
| 6. Canaã dos Carajás | 18. Redenção |
| 7. Curionópolis | 19. Rio Maria |
| 8. Eldorado dos Carajás | 20. São Domingos do Araguaia |
| 9. Goianésia do Pará | 21. São Félix do Xingu |
| 10. Ipixuna do Pará | 22. São João do Araguaia |
| 11. Itupiranga | 24. Tucumã |
| 12. Jacundá | |

Fonte: SECADI/MEC (2018). Elaboração própria.

Constatamos que as programações dos eventos envolveram temáticas no campo da Educação Especial e contou com participações de pesquisadores de referência nacional (MARABÁ, 2016). Ademais, o programa desenvolve uma estratégia de multiplicação, como uma forma de reprodução das determinações da União, ou seja, o sistema federativo estabelece o compromisso para o ente federado. No caso, o município de Marabá, com a descentralização, tornou-se o executor da sua decisão.

A multiplicação é introduzida no Brasil sob forte influência dos mecanismos internacionais, disseminando-se em vários programas de governo como forma de atender às dimensões continentais do país. Dessa forma, a estratégia de multiplicação imprime uma reprodução de conhecimentos pensados fora do contexto das diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais do país (SOARES, 2012, p. 09).

Com esse formato o programa teve uma duração de dez (10) anos, que teve início no ano de 2005 e término no ano de 2014 (MARABÁ, 2014). Esse programa teve como principal contribuição a formação continuada de gestores e professores das redes de ensino público municipal voltada para estratégia de atendimento dos alunos com deficiência.

O segundo, foi o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual foi criado conforme a Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação, como uma forma de dar apoio ao processo de organização e da oferta do atendimento educacional especializado, sendo vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Escola através do Plano de Ações Articuladas.

De tal modo, a assistência técnica e financeira pela execução ficou vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2016). O principal critério para obtenção

da Sala de Recurso Multifuncional era o número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum que tinha registro no censo da escola.

Marabá também foi contemplada com o Programa Sala de Recurso Multifuncional da SEES/MEC, sendo a EMEF Profa. Ida Valmont a primeira a receber os equipamentos que compõem a referida sala, no ano de 2015. A partir desse momento o município foi contemplado com equipamentos para mais 20 (vinte) salas, das quais 16 (dezesesseis) já estão funcionando em escolas dos diversos núcleos populacionais da cidade (MARABÁ, 2015, p. 59).

Para aderir ao Programa o município teve que concordar com os termos dos regulamentos instituídos pelo Ministério da Educação. Como por exemplo, a disponibilização de espaço físico para implantação da SRM e de profissional para desempenhar a função do AEE, no quadro 9 apresentamos o total de Salas de Recursos Multifuncionais que foram instaladas. Além disso, o município assumiu o compromisso de arcar com a assistência técnica pedagógica, a manutenção e a segurança dos bens públicos recebidos.

O terceiro, foi o Projeto Transporte Escolar Acessível, do Programa Caminho da Escola que estava articulado ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Plano Viver sem Limite²⁴, que foi instituído através do Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, desenvolvido pela SECADI/MEC. Teve como objetivo a implementação de ações de políticas públicas à promoção dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito das esferas estaduais e municipais. O critério para adesão ao projeto estava mediante adesão ao pacto do Plano de Ações Articuladas.

Desse projeto o município de Marabá dispõe de três veículos, que são de pequeno porte, com a capacidade para transportar até 21 (vinte e um) estudantes com deficiência e 01 (um) estudante com uso de cadeira de rodas, com a seguinte especificação técnica: uma plataforma elevatória veicular, área reservada (box) para acomodação da cadeira de rodas juntamente com o seu acompanhante ou o cão guia, poltronas preferenciais, com cinto de segurança subabdominal, comunicação visual interna e externa com símbolos específicos de acessibilidade.

Assim sendo, os ônibus acessíveis constituíram um compromisso de transporte escolar diário dos alunos com deficiência dos pontos de paradas próximos às residências até as unidades escolares. Foram disponibilizados da seguinte forma: um para o traslado dos alunos deficientes visuais matriculados no Centro de Apoio Pedagógico (CAP); outro para atividades do Programa de

²⁴ O plano teve ações desenvolvidas por quinze (15) ministérios que envolve todos os entes federativos e contou com a participação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), teve como previsão de investimento até o ano de 2014 o total de R\$ 7,6 bilhões.

atividades desportivas e recreativas do Projeto Marabá Paralímpico; o terceiro sem definição específica voltado ao público da educação especial.

O transporte escolar acessível é extremamente necessário para que seja assegurado o acesso à educação, o alcance da meta de universalização do ensino e da inclusão escolar, bem como requisito de qualidade da educação pública.

O quarto, o Programa Escola Acessível respaldado pela Resolução CD/FNDE Nº 10, 18 de abril de 2013 e a Resolução CD/FNDE Nº 19, de 21 de maio de 2013, com intuito de promoção de acessibilidade arquitetônica e de tecnologia assistiva nas unidades escolares que dispõem de matrículas de alunos com deficiência. São as próprias unidades escolares que foram contempladas com o programa que elaboraram o plano de ação para implementação.

De tal modo, ficaram com a incumbência pela execução e a prestação de contas. O repasse dos recursos financeiros ocorreu através do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação. Desde o ano de 2010 até o ano de 2017 o Programa contemplou o total de 72 (setenta e duas escolas). Na tabela 26 apresentamos a relação nominal dessas unidades escolares.

Tabela 26 – Marabá – Escolas Municipais contempladas com o Programa Escola Acessível

(continua)

| Ano | Indicação Nominal da Escola | Custeio R\$ | Capital R\$ | Total R\$ |
|------------------------------------|--|-------------|-------------|-----------|
| 2010 | E M E F Profª Judith Gomes Leitão | 10.800,00 | 7.200,00 | 18.000,00 |
| | E M E F Pedro Peres Fontenelle | 10.800,00 | 7.200,00 | 18.000,00 |
| | E M E F Profª Ida Valmont | 9.600,00 | 6.400,00 | 16.000,00 |
| | E M E F Basílio Miguel dos Santos | 8.400,00 | 5.600,00 | 14.000,00 |
| | E M E F Pedro Marinho Oliveira | 8.400,00 | 5.600,00 | 14.000,00 |
| 2011 | E M E F Inácio de Souza Moita | 7.200,00 | 1.800,00 | 9.000,00 |
| | E M E F Avanir Tenório Ramos | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Elinda Simplício Costa | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Emília Ferreiro | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | EMEF José de Souza | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Maria das Graças Ribeiro Sousa | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Martinho Motta da Silveira | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Odílio Maia | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Profª Josineide da Silva Tavares | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F São José | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Silvino Santis | 6.400,00 | 1.600,00 | 8.000,00 |
| | E M E F Luzia Nunes Fernandes | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| | E M E F Maria Ilan Rodrigues Jadão | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| | E M E F Profª Mirian Moreira dos Reis | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| | E M E F Santa Rosa II | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| | E M E F São Francisco | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| | E M E F Walquise Viana | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 |
| NAES Profª Tereza Donato de Araújo | 5.600,00 | 1.400,00 | 7.000,00 | |

| (conclusão) | | | | |
|--|---|-------------|-------------|-----------|
| Ano | Indicação Nominal da Escola | Custeio R\$ | Capital R\$ | Total R\$ |
| 2012 | E M E F Pedro Cavalcante | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | EMEF Profª Maria Lucia Costa Bichara | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Tancredo Neves II | 6.640,00 | 1.660,00 | 8.300,00 |
| | Núcleo Educação Infantil Cora Coralina | 6.640,00 | 1.660,00 | 8.300,00 |
| 2013 | E M E F Professor Jonathas Pontes Athias | 12.000,00 | 3.000,00 | 15.000,00 |
| | E M E F Adelaide Molinari | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | EMEF Prof. Albertina Sandra Moreira dos Reis | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Dr. José Cursino de Azevedo | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Irmã Theodora | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Jarbas Gonçalves Passarinho | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F João Anastácio de Queiroz | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M EF José Mendonça Vergolino | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Julieta Gomes Leitão | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Manoel Cordeiro Neto | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Pequeno Pajé | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Pequeno Príncipe | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Rio Tocantins | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Salomé Carvalho | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Arco Iris | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Augusto Bastos Morbach | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Chapeuzinho Vermelho | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Dr. Francisco Sousa Ramos | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Duque de Caxias | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Felipa Serrão Botelho | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Luterana | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Maria de Jesus Alves Soares | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| E M E F Paulo Umbelino Ferreira | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 | |
| E M E F Profª Maria Amélia Soares Oliveira | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 | |
| E M E F Tancredo Neves | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 | |
| 2014 | E M E F Darcy Ribeiro | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Heloisa de Souza Castro | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Profª Tereza de Jesus Rodrigues de Oliveira | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | E M E F Fé em Deus | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Francisca de Oliveira Lima | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Prof. Raimundo Gomes | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Rufina Nascimento E Silva | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| 2016 | E M E F Joel Pereira Cunha | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Pedro Valle I e II | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | NEI Cecilia Meireles | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | NEI Raimunda Oliveira Rocha | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Serra Azul | 6.640,00 | 1.660,00 | 8.300,00 |
| | E M E F Diamante do Itacaiúnas | 6.640,00 | 1.660,00 | 8.300,00 |
| | E M E F Escada Alta | 6.640,00 | 1.660,00 | 8.300,00 |
| 2017 | E M E F Nagib Mutran | 10.000,00 | 2.500,00 | 12.500,00 |
| | EMEF Prof. Adão Machado da Silva | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Castro Alves | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |

| | | | | |
|-------------|-------------------------------------|----------|----------|-----------|
| 2017 | NEI Fernando Pessoa | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | NEI Profª Marluse Ferreira da Silva | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |
| | E M E F Carlos Marighella | 8.000,00 | 2.000,00 | 10.000,00 |

Fonte: CGPAE/DPEE/SECADI/MEC (2018). Elaboração própria.

Para o melhor entendimento do quantitativo das escolas que foram contempladas com o programa na tabela 27 apresentamos as informações agregadas por ano.

Tabela 27 – Marabá – Quantitativo de escolas contempladas com o Programa Escola Acessível (2010-2017)

| Ano | Total por Ano (A) | % (B/A) |
|------------------------|-------------------|----------|
| 2010 | 05 | 7,04 |
| 2011 | 18 | 25,00 |
| 2012 | 04 | 5,63 |
| 2013 | 25 | 35,21 |
| 2014 | 07 | 9,86 |
| 2016 | 07 | 9,86 |
| 2017 | 06 | 8,45 |
| Total Geral (B) | 72 | - |
| %Δ 2015/2017 | 20 | - |

Fonte: CGPAE/DPEE/SECADI/MEC (2018). Elaboração própria.

Os dados revelam o índice de crescimento de 20% durante a série histórica. Ressaltamos que o total de unidades escolares que foram contempladas superam o quantitativo de escolas que dispõem de Sala de Recurso Multifuncional, portanto, segue vão ao encontro da matrícula do aluno com deficiência.

Ao analisar os valores disponibilizados compreendemos que são ínfimos diante da possibilidade de aquisição de materiais pedagógicos acessíveis ou contratação de serviços para instalação de sinalização visual e tátil até mesmo para construção e adequação de rampas, o alargamento de portas, a instalação de corrimão, aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobílias acessíveis, sendo impossível a obtenção de todos os recursos conforme o objetivo geral e específicos do programa.

Portanto, a proposta não oferece uma sustentação de modo suficiente para promoção da estrutura física dentro do padrão técnico para acessibilidade e mobilidade arquitetônica. Assim fica em condição paliativa e acaba em reforço da exclusão social.

Em suma, os quatro (04) programas existentes no município de Marabá estão em regime de colaboração e de descentralização conforme o pacto do sistema federativo como previsto na CF/88, na LDB/96 e no Decreto Nº 7.611/2011 que estabelecem o apoio técnico e financeiro da União. No entanto, os programas foram implantados em uma concepção de descontinuidade, sem reafirmação de efetivação das próprias políticas educacionais que foram instituídas em âmbito nacional pela União.

Os programas foram destinados para dar apoio de maneira estruturante, apenas com ajustes camuflados de mudanças, assim acaba sendo insuficiente para a transformação da realidade concreta, pois oferece aos municípios uma ação focalizada na área da educação especial, em que a mesma tem respaldo legal de compromisso obrigatório com a educação das pessoas com deficiência.

A consolidação do processo de inclusão escolar depende da responsabilidade conjunta e complementares pelos entes federados, com a União. Caso contrário, fica comprometida a efetividade do direito à educação, sobretudo, das pessoas com deficiência, prevalecendo uma incoerência entre a proposta das ações e a legislação.

Ao analisarmos a questão financeira, esse modo sutil de adesão voluntária do município, faz com que após a execução, o compromisso firmado acabe em contradição diante do objetivo estabelecido, em virtude que nos termos de adesão estava ausente a assistência técnica financeira da União para manutenção. De tal modo, ficando a cargo do próprio município que dispõe de baixa capacidade financeira orçamentaria para implementação de ações que ampliem as despesas com educação.

Diante do que está posto percebemos que o próprio município de Marabá ainda não se atentou para essa realidade, pois a estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Marabá tem em sua composição dois setores [coordenadorias] especificamente responsáveis pela educação especial, programas e projetos, sem menção ao processo de avaliação dessa assistência técnica financeira da União. Como fica explícito nos destaques abaixo:

Coordenação de Educação Especial [...]. Atribuições: Assegurar a inclusão e permanência escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como no atendimento educacional especializado.

[...]

A Coordenadoria de Programas e Projetos – CPP, tem como objetivo dar suporte técnico às escolas municipais de Marabá, auxiliando nas ações pedagógicas e financeiras dos diversos programas e projetos ofertados pelo MEC e das Instituições parceiras, no intuito de melhorar os índices e garantir uma educação de qualidade (MARABÁ, 2018c, p. 02).

Diante da realidade vivenciada cabe aos gestores em âmbito municipal, que respondem pela educação dos alunos com deficiência, a elaboração de planos de ações estratégicas para que seja mantido a continuidade desses programas relevantes no processo de escolarização desse público com a cobrança de manutenção junto à União ou que faça os custeios dos insumos com recursos destinados exclusivamente para os alunos com deficiência a partir da duplicidade de matrícula.

A falta de recursos financeiros para manutenção do programa idealizado pela União é um fator de desencontro com a política nacional pautada para a inclusão escolar e prejudica o alcance das próprias metas do Plano Nacional e do Plano Municipal de Educação com vigência até 2024.

3.7 A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM MARABÁ

A área da educação especial provoca um fenômeno de polêmica devido ao fetiche do assistencialismo e da necessidade humana como dever do Estado, sendo um movimento que sobrevive como produto do contexto histórico brasileiro da educação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva que Laplane et al (2016), mencionam que essa situação de educação especial e o setor privado tem tradição no Brasil e presença constante nas políticas públicas.

Essa tendência de continuidade acaba esbarrando em uma condição paralela de inclusão escolar no ensino comum, que envolve a convivência compartilhada nos espaços educacionais, e o atendimento educacional especializado, que provoca a segregação pela perpetuação da relação público-privada. Assim sendo, a APAE tem marcado o cenário das instituições privadas com caráter de filantropia com influência política junto ao poder público.

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na educação especial Brasileira (KASSAR, 2011, p. 71-72).

Portanto, mesmo com a política nacional em prol da inclusão escolar nas escolas públicas a parceria com a APAE permanece com o recebimento de investimento público e com o respaldo de financiamento conforme o Decreto N° 7.611/2011. Como não é algo novo e não se distancia da realidade brasileira, no município de Marabá/PA, a Prefeitura Municipal celebrou alguns convênios com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

O Termo de Convênio N° 01/2017 tem a duração de 04 anos a contar do ano de 2017, pela Secretaria de Municipal de Planejamento, tendo como objeto de interesse a cedência de servidores públicos:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente convênio tem como objeto disponibilizar e ceder em favor da APAE, servidores públicos municipais, nos seguintes cargos **13 (treze) Professor, NEI II (200 horas) cada, 09 (nove) Professor, NEI II (100 horas) cada, 01 (um) Professor, NEI II (150 horas), 01 (um) Professor de Educação Física (150 horas), 02 (dois) Coordenador Pedagógico (100 horas), 03 (três) Agente de Portaria Diurno, 03 (três) Agente de Portaria Noturno, 05 (cinco) Agente de Serviços Gerais, 01 (um) odontólogo, 01 (Um) Técnico em Higiene Bucal, 02 (Dois) Psicólogos, 03 (Três) Assistente Social, 01 (Um) Fonoaudiólogo, 01 (Um) Nutricionista, 03 (Três) Terapeuta Ocupacional, 01 (Um) Fisioterapeuta, 04 (Quatro) Merendeira, 01 (Um) Agente Patrimonial, 02 (Dois) Auxiliar de Serviço de Conservação e 01 (Um) Auxiliar Administrativo** (MARABÁ, 2017, p. 01, grifos do documento).

De tal modo, o poder público municipal arca com as despesas financeiras do quadro de servidores/funcionários para o funcionamento da instituição. Isso está reforçado e de forma instituída na cláusula terceira do documento mencionado que assegura as obrigações:

- I – Assegurar e disponibilizar aos servidores cedidos as condições de trabalho adequado nas dependências das creches ou da Associação, assim como também, disponibilizar os meios físicos e materiais necessários ao exercício das atividades destinada a cada servidor colocando – os a disposição
- II – Prestar informações à Secretaria Municipal de Administração – SEMED, acerca dos servidores colocados à sua disposição, cujas informações, deverá ser realizada em firma mensal e individual, especialmente, quanto ao desempenho no trabalho, assiduidade e frequência de cada um, impreterivelmente até o 5 (quinto) dia útil subsequente ao trabalho;
- III – Assegurar o acompanhamento e o pleno funcionamento de suas atividades na Cidade de Marabá, Estado do Pará (MARABÁ, 2017, p. 02).

Os dados do convênio celebrado demonstram uma área de abrangência no aspecto social e educacional. Ao analisarmos na perspectiva educacional, percebemos certa incongruência com a política educacional que versa sobre inclusão escolar, uma vez que a instituição atua no quesito de atendimento educacional especializado.

Outro aspecto, a cedência dos profissionais da educação que são distintos da realidade das SRM's instaladas nas escolas públicas do município, que no máximo dispõem de dois professores, bem como, dos centros especializados, que não dispõem de funcionários na área social e clínica.

Os demais convênios tratam de repasse financeiro do fundo do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente. Na próxima página fazemos o detalhamento dos documentos identificados no período de 2015-2017.

Tabela 28 – Detalhamento dos termos celebrados com a APAE (2015-2017)

| Objeto do Convênio | Objetivo | Investimento |
|---|---|---------------------|
| Termo Nº 0012/2016 - Projeto “Reabilitação e Cultura para Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual e Múltipla” | Desenvolvimento de atividades especializadas com exercícios físicos, culturais e recreativos, para a criança e adolescentes com deficiência intelectual e múltipla. | R\$ 139.999,90 |
| Termo Nº 01/2017 - Projeto: “APAE Reabilita com Qualidade” | Promoção para crianças e adolescente com deficiência intelectual e múltipla de Marabá, na melhoria e qualidade de vida através da habilitação e reabilitação. | R\$ 70.000,00 |

Fonte: Marabá (2016; 2017). Nota: Valores atualizados a preço de dez/2018 – INPC/IBGE. Elaboração própria.

Também, existem programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) voltados para manutenção escolar da educação especial através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Tabela 29 – Recursos financeiros disponibilizados para APAE (2015-2017)

| Ano | Custeio | Capital | Total |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|
| 2016 | R\$ 3.566,83 | R\$ 3.566,83 | R\$ 7.133,67 |
| 2017 | R\$ 3.093,25 | R\$ 3.093,25 | R\$ 6.186,50 |
| %Δ 2015/2017 | | | - 13,28 |

Fonte: FNDE/PDDE. Nota: Valores atualizados a preço de dez/2018 – INPC/IBGE. Elaboração própria.

Cabe esclarecer que o critério para o recebimento deste recurso de suplementação através do PDDE – Educação Especial, é que a entidade seja cadastrada como mantenedora privada da educação especial, sem fins lucrativos e com registro no Conselho Nacional de Assistência Social, como beneficente de assistência social.

De tal modo, no município de Marabá fica evidenciado que existe escola de educação especial e a partir dos dados informados pelo FNDE de repasse de recurso financeiro, pois observamos que a APAE tem marcado esse campo com atuação junto aos alunos com deficiência intelectual e múltipla, sendo um processo inerente do contexto de reorganização do atendimento educacional especializado do poder público.

Outra fonte de recebimento de recursos do fundo público foi a emenda impositiva de vereadores com doação para ampliação do setor de reabilitação e aquisição de equipamentos, com total de R\$ 262.173,00 (duzentos e sessenta e dois mil e cento e setenta e três mil reais).

Assim como estudos de (Soto 2012; Bassi 2012; Borowsky 2013; França 2013; Marques 2015; Silva 2016; Laplane et al 2016), no município de Marabá o fundo público também segue destinado à demanda da instituição privada filantrópica com diferentes formas de

rubricas orçamentárias, de maneira que vem se perpetuando a parceria público privada, em caráter de assistencialismo às pessoas com deficiência.

Desse modo, amplia e aprofunda a precariedade das escolas públicas diante da inclusão, pois tanto as escolas de ensino comum quanto o atendimento educacional especializado, tem problemas gerados pela ausência da aplicação do aporte financeiro no âmbito público.

3.8 O VALOR GASTO POR ALUNO ANO EM MARABÁ

A política nacional voltada para escolarização dos alunos com deficiência prevê financiamento exclusivo para este público, no entanto ainda prevalece baixo o investimento para atender ao processo de inclusão escolar. A saber, que a Lei Nº 11.494/2007 em seu artigo 4º e parágrafo 2º define que “O valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente constitui-se em valor de referência relativo aos anos iniciais do ensino fundamental urbano e será determinado contabilmente em função da complementação da União” (BRASIL, 2007, p. 02).

O Decreto nº 7.611/2011 assegura o cômputo da dupla matrícula no âmbito do FUNDEB e para o processo de operacionalização foi concedido um percentual de 20% acima do valor padrão de referência que é o Ensino Fundamental séries iniciais a partir de fator de ponderação para educação especial tanto para matrículas em sala comum e salas especiais no ensino público e privado.

Assim sendo, a cada ano é lançada uma portaria interministerial que divulga as informações do quantitativo de matrículas dos alunos da educação básica, a estimativa de receita considerada para o FUNDEB e o valor aluno anual estimado no âmbito dos Estados e do Distrito Federal. A Campanha Nacional do Direito à Educação elaborou uma proposta de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) com valor de base para padrão mínimo de qualidade do ensino.

Nesse sentido, para entendermos a realidade do município de Marabá concernente o investimento no ensino dos alunos com deficiência, utilizaremos os valores *per capita* do gasto aluno-ano da modalidade da educação especial, os valores estimados pelo FUNDEB e os valores previstos pela Campanha Nacional do Direito à Educação, que serão apresentados na tabela 30, na próxima página.

Tabela 30 – Valores de referência para observação do valor gasto aluno ano da educação especial em Marabá

| Ano | Valor gasto Ed. Especial Marabá | Valor FUNDEB Fator Ponderação 1,20 | CAQI Campanha CNE 2015 | Diferença do FUNDEB | Diferença do CAQI |
|------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|
| 2015 | R\$ 336,00 | R\$ 4589,11 | R\$ 10.176,29 | R\$ 4.253,11 | R\$ 9.840,29 |
| 2016 | R\$ 3488,43 | R\$ 4439,15 | R\$ 9.145,07 | R\$ 950,72 | R\$ 5.656,64 |
| 2017 | R\$ 3952,11 | R\$ 4449,05 | R\$ 8.580,48 | R\$ 496,94 | R\$ 4.628,37 |

Fonte: Portaria Interministerial nº 08/2015; Portaria Interministerial nº 07/2016; Portaria Interministerial nº 08/2017; Nota 1: Valores atualizados a preço de dez/2018 – INPC/IBGE. Nota 2: O Valor CAQI da Campanha CNE 2015 foi referência para série história com correção. Elaboração própria.

Observamos que os investimentos disponibilizados para a modalidade de Educação Especial em Marabá está muito aquém do almejado pela Campanha como um padrão inicial de qualidade do ensino, bem como o valor estimado pela atual política do FUNDEB, os valores foram inalcançáveis. Assim sendo, não resta dúvida que há uma escassez de recursos financeiros para atender o processo de escolarização dos alunos com deficiência e fomentar o sentido pleno de inclusão educacional.

Compreendemos que esta situação compromete a efetividade do direito à educação, logo, é necessário continuar com a discussão para que o financiamento da educação seja incorporado aos padrões de qualidade inicial pelo CAQi para alcançar o CAQ. No caso da educação especial, não há perspectiva de padrão mínimo, pois a realidade apresentou-se de maneira insuficiente para promoção da inclusão dos alunos com deficiência, acentuando ainda mais a exclusão social no espaço educacional.

Assim, o cenário demonstrou a necessidade de aperfeiçoamento das ações existentes nos espaços educacionais em prol da inclusão escolar e do padrão de qualidade de ensino já previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), de maneira que sejam incrementados os investimentos financeiros em âmbito nacional e local. Como alternativa para o enfrentamento dos limites de acesso marcado pela condição excludente do capital e garantia da permanência mediante a promoção de infraestrutura que assegurem condições semelhantes aos alunos e de qualidade do ensino, só assim haverá a efetividade de uma educação inclusiva a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar como um direito das pessoas com deficiência é uma possibilidade que amplia oportunidades de aprendizagens e de interação social. Portanto, a partir da sua efetivação ou reivindicação por sua execução que se torna possível o combate à invisibilidade que afeta e limita o desenvolvimento e formação humana. Uma vez que a situação social que condiciona a existência das pessoas com deficiência é a exclusão, que eleva a reprodução de condições desiguais em decorrência do corpo à força de trabalho em uma lógica de produção e (de)formação.

Como consequência dessa exclusão social a questão econômica no espaço escolar traz empecilhos para o acesso e permanência das pessoas com deficiência, pois os alunos que dispõem de baixa renda domiciliar *per capita* tendem a uma menor possibilidade de frequência. Essa é a primeira situação a ser enfrentada em virtude dessa condição impositiva de vulnerabilidade, caso contrário, o direito à educação continuará apenas como regulamentação jurídica sem alcançar a realidade concreta das pessoas.

A política educacional preconizada pelo Ministério da Educação voltada para a inclusão escolar dos alunos com deficiência apresentou-se como fundamento às práticas escolares da Rede de Ensino Público Municipal de Marabá. Além, do cumprimento da determinação nacional, que alguns momentos desconsideram a realidade regional dos entes federados, o município de Marabá tem construído condições históricas ao incorporar nova organização de ensino para atender os alunos com deficiência. Isto acontece na medida que ocorreram modificações estruturais e legais nos espaços educacionais do ensino comum, mediante as instalações das Salas de Recursos Multifuncionais e dos regulamentos jurídicos específicos para norteamento da prática docente e valorização dos profissionais envolvidos com a escolarização dos alunos com deficiência.

Nesse contexto educacional a matrícula escolar foi um condicionante de observação da implementação dessa política educacional, porém, não foi o único requisito para constatar o avanço em prol da escolarização, apenas como ponto inicial de uma trajetória em curso. Como resultado das inserções dos alunos com deficiência no ensino comum, observamos que nos anos de 2015 a 2017 houve um crescimento de matrículas no território nacional de 17,97%, a Rede de Ensino Municipal foi a maior responsável pelas matrículas dos alunos com deficiência. Considerando o estado do Pará a variação de crescimento foi de 50,98% nas redes estaduais com a média de 5.811 matrículas, enquanto que nas redes municipais foi de 18,92%, com a média de matrícula de 27.248.

No município de Marabá o percentual de matrículas na Rede Estadual foi de 65,63% com a média de 48 matrículas e na Rede Municipal de 7,89% com 1.045 matrículas de alunos com deficiência. Mas, a maneira geral de acesso à educação ainda se manifesta em situação contraditória diante dos indicadores educacionais, pois ainda existem crianças com faixa etária de escolarização de 06 a 14 anos de idade sem acesso à escola, visto que a taxa de escolarização é de 94,7 % (IBGE, 2018). Isto torna-se como parâmetro de insistência para que sejam alcançadas as metas de universalização do ensino conforme previstas no Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, bem como, romper com a iminente negativa do direito à educação como condição humana para além de apenas preceito jurídico.

Outro elemento observado em Marabá referente ao processo de escolarização dos alunos com deficiência foi o acesso ao Atendimento Educacional Especializado que houve um limite, porque não acompanhou a mesma evolução de matrículas do ensino comum. De tal modo, houve alunos com deficiência que ficaram sem o acesso a esse tipo de atendimento específico com uma média percentual de 50,41%. Portanto, a deficiência na perspectiva do modelo social, decorre desses obstáculos que limitam as condições da vida material das pessoas com impedimento orgânico, assim vivem em condição de negação de oportunidade de aprendizagem e na contramão da própria proposta de inclusão escolar instituída no município.

Diante do crescimento do número de matrículas e as metas de universalização do ensino demandada como responsabilidade e a necessidade de planejamento estratégico para alcançar o ensino com qualidade, além de saber que a presença de alunos com deficiência nas escolas não é algo como novidade, mas esperado e previsto, tanto como condição humana e determinação da legislação o investimento financeiro é um dos elementos propulsores para que ocorra o avanço da igualdade de direito à educação. Entretanto, está interligado ao montante da arrecadação, que por vezes resulta em pouca ampliação de recursos financeiros, ficando apenas no limite constitucional.

O financiamento da educação em Marabá conta com a política do FUNDEB, que contribuiu de maneira significativa para manutenção do ensino, com benefício através da redistribuição dos recursos pelo fundo estadual e pelo recebimento de receita como complementação da União, uma vez que o Fundo do Estado do Pará não atingiu o Valor Aluno Ano estabelecido como mínimo nacional. Assim sendo, essa política de fundos é imprescindível para que haja garantia de investimento na educação no município.

O Município de Marabá, também, contou com a receita da contribuição social do salário-educação que obteve um decréscimo de -1,25% nos anos de 2015 a 2017. Mas a matrícula dos alunos com deficiência não foi computada para o recebimento do recurso

financeiro, portanto, não houve disponibilização de receita considerando o contexto da inclusão escolar. O município também, recebeu recursos financeiros através de três (03) programas suplementares com repasses de receitas do FNDE, porém houve decréscimo de -56,68% durante os anos de 2015 a 2017. Em suma, o município de Marabá necessita do FUNDEB e dos recursos suplementares para manter a manutenção do ensino, pois o aporte financeiro apenas de receitas própria não é suficiente não subsidiar um padrão de qualidade do ensino.

A despesa advinda da manutenção do ensino da rede pública de Marabá teve como maior prioridade o ensino fundamental, com percentual médio de 76,36% do total dos recursos financeiros, entretanto sofreu oscilações entre crescimento e decréscimo como consequência do número de matrículas dos alunos. Ainda, considerando o montante dos valores aplicados, a modalidade de ensino da Educação Especial recebeu o menor investimento para a escolarização dos alunos com deficiência, mesmo com o crescimento ascendente de aporte financeiro durante a série histórica, pois considerou ampliação de matrículas para referência do cálculo de receita com a ordem de 13,33% para o ensino comum e de 26% para o atendimento educacional especializado. Apesar disso, o investimento na escolarização dos alunos com deficiência foi irrisório diante do custo aluno ano e de pouca prioridade para alocação de recursos. Por outro lado, disponibiliza o fundo público à demanda de instituição filantrópica com perpetuação da parceria público privada, como permanência do contexto histórico de caráter assistencialista às pessoas com deficiência.

Agora, referente à participação da União como a principal responsável por impulsionar a política educacional ocorreu através da assistência técnica e financeira com disponibilização de três programas, porém, com caráter de descontinuidade no âmbito da gestão da rede municipal e um programa voltada para gestão das unidades escolares. Portanto, teve como fundamento uma medida estruturante e de descentralização diante do compromisso com a inclusão escolar, uma vez que a condição de apoio financeiro oferecida não deu sustentação para a promoção da estrutura física dentro do padrão de qualidade de ensino e de acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas, somente em condição paliativa e fetiche diante da exclusão social.

Deste modo, o desafio é a continuidade da busca pela qualidade do ensino com condições necessárias para ampliação do acesso à educação pelos alunos com deficiência e compartilhamentos de espaços comuns com garantia de aprendizagem, uma vez que as experiências já consolidadas durante esse processo podem dar base para a reestruturação de ações e de aperfeiçoamento das propostas didáticas e pedagógicas implementadas, sobretudo, reivindicação de medida com novas fontes de recursos financeiros demandadas pela União para

atender a especificidade dos alunos da educação especial em âmbito da rede de ensino municipal conforme as necessidades das unidades escolares.

A pesquisa mostrou que há uma disparidade como questão comum da Região Norte, que afeta o estado do Pará e o município de Marabá com os menores investimento em educação. E para atender os requisitos educacionais para os alunos com deficiência o aporte financeiro é reduzido, que não consente com o padrão de qualidade do ensino e nem promoção da inclusão escolar. Portanto, concluímos que os investimentos aplicados no processo de escolarização dos alunos com deficiência em Marabá estão muito aquém do padrão de ensino Custo Aluno Qualidade Inicial almejada pela Campanha Nacional do Direito à Educação e Plano Nacional de Educação, como também, abaixo do valor já estimado para base de receita da atual política do FUNDEB a cada ano. Assim sendo, ainda são poucos os recursos financeiros para efetividade da inclusão escolar dos alunos com deficiência, de maneira que não apresenta sustentação para o pleno atendimento das especificidades dos mesmos, sendo uma denúncia social para mobilização em prol de um maior comprometimento com essa parcela de alunos.

Enfatizamos, que a realização de pesquisas no campo do financiamento da Educação Básica e considerando a modalidade de Educação Especial ainda apresenta limite de acesso às informações através do banco de dados do SIOPE, por não apresentar o detalhamento sobre o tipo de despesas alocadas para atender o público da Educação Especial, sendo de maneira agregada com o valor total. Ressaltando que o documento não resulta apenas de um mero registro de números sem expressividade com a realidade do ensino e das suas particularidades.

Portanto, sugerimos a continuidade de pesquisas na área de financiamento da educação que versem sobre o custo aluno ano da educação especial, considerando o ensino comum e atendimento educacional especializado, de modo que articule as questões do planejamento educacional e as necessidades do ensino especializado para concretização da inclusão escolar e ampliação dos recursos financeiros.

Outra possibilidade de realização de pesquisa que trate da transparência da prestação de contas das despesas com a modalidade de educação especial, com demonstração dos investimentos voltados para manutenção do atendimento educacional especializado, uma vez que a política de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, tem caráter de descontinuidade pelo Governo Federal e propagação de investimento originado da dupla matrícula, isto tem fomentado a matrícula dos alunos com deficiência. Ressaltamos que a efetividade do direito à educação se materializa em ações demandadas pelo poder público, estudos científicos e do movimento social, sendo alternativa de enfrentamento na busca de mudanças para atingir a qualidade do ensino.

Enfatizamos que as diretrizes da educação nacional concebem o processo de inclusão escolar a partir da matrícula do aluno com deficiência como uma moeda de dupla face, ou seja, que incide em duplicidade para troca, seja para o cumprimento da determinação legal de acesso à educação ou recebimento de receita para o município através da política de fundos. Assim sendo, a ampliação do número tem contribuído para disponibilização do aporte financeiro, sendo uma moeda monetária intrínseca à sociedade do capital, que tudo se transforma em mercadoria e com valor de troca.

Por fim, a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência é algo dinâmico, em um processo inacabado e de movimento constante de construção. Pois a existência de uma ampla legislação que por vezes trazem proteção serve como apontamento de caminho a ser trilhado diante do estigma da deficiência e da exclusão que permeia a vida social das pessoas.

Portanto, o movimento de luta por novas conquistas que deságuam em mudanças rumo à transformação social, de modo que a inquietação seja constante diante das condições de (de)formação da existência humana. Finalizamos com a defesa do fortalecimento das escolas públicas, sendo uma alternativa de problematização diante dessa ordem estruturante e de precariedade do ensino, sobretudo, que haja concretização da política educacional com recursos financeiros, sendo indispensáveis para operacionalização das determinações para além do discurso disseminado com intencionalidade de efetivação de direito.

Que a justiça social conduza o caminho da transformação da realidade concreta, tendo como elemento de combate as ações voltadas para educação inclusiva pois:

Mexe com cores
 Mexe com estrutura
 Mexe com criança
 Mexe com jovem
 Mexe com idoso
 Mexe com mulher
 Mexe com homem
 Mexe com homossexuais
 Mexe com travestis
 Mexe com profissionais
 Mexe com convivência
 Mexe contigo e comigo
 Mexe e deve continuar mexendo.

Pois são espaços que tem movimento
 e permite uma formação humana, que desestabiliza
 as relações sociais petrificadas,
 sobretudo, impulsiona a acreditar na humanidade e
 na luta por outros modos de vida!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.28, n.10, p. 88-108, 1995. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/209-rbcs-28#6>> Acesso em: 10 jan. 2018.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

_____. *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: CRV, 2011.

_____. *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. *Porque a escola não é azul? Os discursos Imbricados na Questão da Inclusão Escolar*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/83/270>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BANCO MUNDIAL (BIRD). *Relatório Anual 2017. Erradicar a Pobreza Extrema e Promover a Prosperidade Compartilhada*. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>> Acesso em: 03 jan. 2019.

BARBOSA, Fabio; GIAMBIAGI, Fabio. O ajuste fiscal de 1990-93: uma análise retrospectiva. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/652/8002> Acesso em: 09 dez. 2018.

BARBOSA, Livia; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Santos. Diversidade corporal e perícia médica no Benefício de Prestação Continuada. In: DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia Barbosa (orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços e desafios. In: ANJOS, Hildete Pereira. *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. Belém, PA: Paka-Tatu, 2015.

BASSI, Camillo de Moraes; ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana Codes. *Fundeb e VAA mínimo nacional: critérios alternativos e reflexos sobre a complementação da união*. Nota Técnica Número 44, novembro 2017. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/171123_nt_44_disoc.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação e Educação Especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*.

UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1305>> Acesso em: 06 out. 2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. *Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx*. v. 4, n. 6, p. 59-77, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/131>> Acesso em: 10 jan. 2019.

BOROWSKY, Fabíola. O Público e o Privado na Educação Especial Brasileira: primeiros apontamentos. *26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/FabiolaBorowsky-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 4.440, de 27 de outubro de 1964*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4440-27-outubro-1964-376713-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. *Emenda Constitucional Nº 1, de 14 de outubro de 1969*. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. *Decreto-Lei Nº 1.422, de 23 de outubro de 1975*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1422.htm> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. *Decreto Nº 76.923, de 26 de dezembro de 1975a*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76923-26-dezembro-1975-425617-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf> Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. *Lei Nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10832-29-dezembro-2003-497021-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007a*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. *Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF*. Função social dos tributos. 4. ed. Brasília: ESAF, 2009.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em 10 jun. 2017.

_____. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm> Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a*. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Código Tributário Nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012a.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620->

resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Plano Nacional de Saneamento Básico – PLANSAB. Ministério das Cidades Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Brasília maio/2013. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/AECBF8E2/Plansab_Versao_Conselhos_Nacionais_020520131.pdf> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da pessoa com deficiência.* Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf> Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. MEC/INEP. *Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência.* Junho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.* Diretora de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>> Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. *Relação Anual de Informações no Sociais (Rais) ano de 2016a.* Disponível em: <<http://www.rais.gov.br>> Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Boletim BPC 2015.* Brasília: MDS, 2016b.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas, fev. 2017, Brasília-DF.* Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese dos Indicadores Sociais do ano de 2017a.* Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>> Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b – (Série legislação).*

_____. *Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2017c.* Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/snas-documentos/relatoriovoluntario_brasil2017port.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Fazenda. Receita Federal. *Avaliação do Sistema Tributário Nacional e do desempenho da Administração Tributária da União*. Jorge Antonio Deher Rachid, auditor fiscal e secretário da Receita Federal do Brasil. Maio – 2017d. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2017/05/Avaliacao-Sistema-Tributario-15mai2017.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>> Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Tabela com valores per capita para o PNATE a partir de março de 2018a*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=11898:tabela-com-valores-per-capta-para-o-pnate-a-partir-de-mar%C3%A7o-de-2018>> Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE / MEC. Módulo 15, da Controladoria Geral da União. 2018b.

_____. Banco Central do Brasil. *Calculadora do Cidadão*. Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores&aba=1>> Acesso em: jan. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 51(1):147-156, jan.-fev. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n1/0034-7612-rap-51-01-00147.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. *Site eletrônico do Professor Bresser-Pereira*. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CABRAL NETO, Antônio. Federalismo e educação no Brasil: subsídio para o debate. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 50, n.36, p. 42-72, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ukPvyEt7OZUJ:https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7077/5271/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 10 dez. 2018.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 324-345, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/linhascriticas/article/download/4887/4450/>>

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. *Ciência & Educação (Bauru)*. Vol. 23 n.º.1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2019.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 36^a. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3162_texto.pdf> Acesso em: 25 jul. 2017.

COSTA, Fernando Nogueira da. *Avaliação da Série Histórica de 2002 a 2015 da Carga Tributária*, 16/05/2017. Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2017/05/16/avaliacao-da-serie-historica-de-2002-a-2015-da-carga-tributaria>> Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, Sidiney Alves; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. *Acta Scientiarum Education Maringá*, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr.-June, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25734>> Acesso em: 25 jul. 2017.

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DATAPREV. Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social. *Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social 2019*. Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/download_beneficiarios_bpc.htm> Acesso em: 01 mar. 2019.

DAVIES. Nicholas. *O Salário-Educação: fragilidades e incoerências*. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/nicholas19.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2018.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____.; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (orgs.). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: LetrasLivres, EdUnb, 2010.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. Implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. 36^a. *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2852_texto.pdf> Acesso em 25 jul. 2017.

FARENZENA. Nalú. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/173/330>> Acesso em: 16 dez. 2018.

FATTORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. *Os números da Dívida*. Disponível em: <https://doc-14-bk-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/3nb9bdfcv3e2h2k1cmql0ee9cvc5l0le/kae2lhaf3dfqft9uiv8bheet3aqo3jj8/1550115450000/lantern*/ACFrOgC80WcuXXVSKK6e-3walyiCAi0hfJVF9X1m0xJ-3sM1H-4Wn873SeXPJJuYk1tRoapEnaJ9MXcS1RiBQwTII2kFphrl9HSzm8wKtbQ67UYApFIPMy845cZ347OQHfbmWQE4yK4nt2wlkoub?print=true> Acesso em: 10 fev. 2018.

FERRAZZO, Gedeli. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, nº 61, p. 237-254, mar, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640525/8084>> Acesso em 11 jan. 2019.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; FRANÇA, Magna. *Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial: o que revelam as produções científicas? *36ª Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (Anped). 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/financiamento-da-educacao-especial-o-que-revelam-producoes-cientificas>> Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: primeiras aproximações. *26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. 2013a. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/MarileideGoncalvesFranca-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. *Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. Financiamento da Educação Especial: entre tramas, contradições e desafios. *XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Eixo 05 - Políticas Públicas e Financiamento da Educação. 08 a 10 abril de 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2015/app/views/gt5-com/MarileideGoncalvesFranca-GT05-comunicacao-int.pdf>> Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições. *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 04 a 08 de outubro de 2015a. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4175.pdf>> Acesso em 25 jul. 2017.

_____. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. *Educar em Revista*. 2015b, n. 58, p. 271-286. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00271.pdf>> Acesso em 25 jul. 2017.

_____. A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 32, n. 01. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/62376/37761>> Acesso em 25 jul. 2017.

_____.; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Especial em Debate, Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NEESP), Centro de Educação, ano 01, volume 01, número 01, jan.-jun. de 2016. **Disponível em:** <<http://periodicos.ufes.br/REED/article/download/14596/10244>> Acesso em 25 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/ihtQYXH13GbMVg>> Acesso em: 01 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 37. setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593>> Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6 ed. São Paulo, Cortez: 2010b.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista brasileira de educação especial*, 2011, vol.17, pp.105-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Revista Comunicações*. Piracicaba, v. 23, n. 03, número especial, p. 7-26, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>> Acesso em: 15 out. 2018.

_____. *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12667> Acesso em: 20 jun. 2018.

GENTILLI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. 2010. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2018.

GIAMBIAGI, Fabio. 18 anos de política fiscal no Brasil: 1991/2008. *Revista Econ. Aplic.*, 12 (4): 535-580, out-dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v12n4/02.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2018.

GUIMARÃES, André Rodrigues; TEIXEIRA, Elenilda Alves; OLIVEIRA, Julia Milena da Paixão. O Prouni e a expansão privada da educação superior brasileira: análise do grupo de trabalho política de trabalho política de educação superior da ANPED (2005-2015). In:

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; ROLIM, Rosana Gemaque. O financiamento da educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios paraenses: regime de colaboração? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 1, p. 151 - 169 jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/62667/37764>> Acesso em: 16 dez. 2018.

HAWKING, Stephen William. Preâmbulo. In. *Relatório mundial sobre a deficiência*. World Health Organization, The World Bank, tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2018.

HARVEY, David. *Para entender o Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. *Panorama do Brasil, Pará e Marabá*. Ano de 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>> Acesso em: 04 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2015, Anexo I*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/2015_resultados_finais_censo_escolar_anexo_I.xlsx> Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2015a, Anexo II*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/2015_resultados_finais_censo_escolar_anexo_II.xlsx> Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2016, Anexo II*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2016/retificacao_anexo_I.xlsx> Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2016a, Anexo II*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2016/retificacao_anexo_II.xlsx> Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2017, Anexo I*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2017/dados_2017_Final_Anexo_I.xlsx> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2017a, Anexo II*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2017/dados_2017_Final_Anexo_II.xlsx> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2017*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. *Panorama da cidade de Marabá, estado do Pará, Brasil*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>> Acesso em: 15 jan. 2019.

INPC. Índice Nacional de Preços ao Consumidor. *Calculadora do Cidadão do Banco Central do Brasil*. Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>> Acesso em: 01 set. 2018.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; LACKS, Solange; ARAUJO, Maria Gorete Bezerra. *Problemas de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialético*. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abália da. *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul-set. 2011.

_____. Educação especial no Brasil: desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul-set. 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privada na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46 (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>> Acesso em: 25 jul. 2018.

LASSANCE, Antonio. *Constituição de 1988 é a mais emendada de todas as que já tivemos*. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2017/04/constituicao-de-1988-e-a-mais-emendada-de-todas-as-que-ja-tivemos>> Acesso em: 07 jul. 2018.

LOPES, Silmara Aparecida; ALMEIDA, Jane Soares de. Estado brasileiro e políticas públicas voltadas para educação especial e educação inclusiva. *Laplage em Revista*, v. 1, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 45-56.

LUGARINI, Verônica. *Censo 2017 expõe falta de estrutura e queda de matrículas em escolas*. Disponível em: <<http://vermelho.org.br/noticia/307220-1>> Acesso em: 29 jan. 2018.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Revista Inclusão Social*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/4029/3365>> Acesso em: 10 dez. 2018.

MARABÁ. *Resolução Nº 04, de 26 de junho de 2008*. Conselho Municipal de Educação de Marabá. 2008.

_____. *Lei Municipal Nº 17.550, de 28 de novembro de 2012*. Disponível em: <<http://www.maraba.pa.leg.br/consultas/leis-municipais>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação: “Unidos por uma Marabá Educadora” 2012-2021*. 1 ed. Marabá, Pará. 2012a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. *Relatório de Ações Realizadas Durante o Ano de 2013/2014*. Marabá, Pará. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação: “Unidos por uma Marabá Educadora” 2012-2021*. 2 ed. Marabá, Pará. 2015.

_____. *Lei Municipal Nº 17.682 de 19 de junho de 2015a*. Disponível em: <<http://www.maraba.pa.leg.br/consultas/leis-municipais>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. *Relatório de Ações Realizadas Durante o Ano de 2013/2016*. Marabá, Pará. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Marabá. *Termo de Convênio Nº 01/2017*, de 15 de fevereiro de 2017. Marabá, Pará, 2017.

_____. *Educação: Semed realiza formação para 200 estagiários da educação especial*. Notícia do site da Prefeitura Municipal de Marabá, em 07/07/2017a. Disponível em: <<http://maraba.pa.gov.br/educacao-semed-realiza-formacao-para-200-estagiarios-da-educacao-especial>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Coordenadoria do Censo Escolar. *Levantamento número de alunos com deficiência*. Marabá, 10 de dezembro 2017b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Apoio Pedagógico para deficientes Visuais. *Relatório das atividades do ano de 2017*. Marabá, Pará, 2017c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria Nº 009, de 07 de março de 2018*. Marabá, Pará, 2018.

_____. Câmara Municipal de Marabá. *Lei Orgânica Nº 52/2018, de 27 de novembro de 2018a*. Disponível em: <<http://www.maraba.pa.leg.br/consultas/leis-municipais>> Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício nº 019/2018-DEE*. Marabá, Pará, 2018b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Marabá, Pará. 2018c. Disponível em: < <https://semedmaraba.pa.gov.br/den/>> Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Portal da Transparência Fácil. Disponível em: <<http://transparenciafacil.maraba.pa.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Portal do Governo Transparente. Disponível em <<http://www.governotransparente.com.br/4466490>> Acesso em: 10 jan. 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289/31682>> Acesso em: 10 jul. 2018.

MARQUES, Emanuely Fernanda. *Política de educação especial e reestruturação de instituições especiais no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia Barbosa. Deficiência e igualdade: o desafio da proteção social. In: DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia Barbosa (orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. *Educ. Real*. [online]. 2014, vol.39, n.3, pp.789-809. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300009>> Acesso em: 10 jun. 2018.

_____.; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Cad. CEDES* [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.175-189. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>> Acesso em: 10 jun. 2018.

MELO, Marcelo Paula de. *Brasil Neoliberal: dos anos Lula ao golpe de 2016*. Rio de Janeiro: consequência Editora, 2017.

MENDES; Danielle Cristina de Brito; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. A colaboração intergovernamental por meio de convênios para a educação no contexto da municipalização do ensino fundamental no estado do Pará. *Revista Tempo da Ciência*, v. 17, n. 33, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8920/6532>> Acesso em: 10 jan. 2019.

MENDES, Valdelaine da Rosa. *Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais*. IN: PARO, Vitor Henrique. A teoria do valor em Marx e a educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/904>> Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. Discutindo propostas de formação de professores para a inclusão e atendimento especializado. In: ANJOS, Hildete Pereira dos. *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: CRV, 2011.

_____. MALHEIRO, Cícera A. Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. *Fineduca - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/40787>> Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. Financiamento da Educação na Constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. O Custo aluno qualidade: novo critério de financiamento. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 313-327, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/444>> Acesso em: 07 jul. 2018.

MOREIRA, Carlos José de Melo Moreira. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; RANGEL, Juliano Soares. O estado federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 509–526, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000400004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 dez. 2018.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE* – v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19800/11538>> Acesso em: 20 out. 2018.

NUNES, Isabel Matos. *Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. *Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no Estado do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência na Amazônia paraense: um olhar a partir de produções acadêmicas. In. ANJOS, Hildete Pereira dos. *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. 1 ed. Belém, PA: Paka-Tatu, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório Mundial sobre a Deficiência 2011*. World Health Organization, The World Bank, tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2018.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência*, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/programadeacao_mundialparaaspcd-onu.pdf> Acesso em: 01 de jul. 2018.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no período de 05 a 09 de março do ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> Acesso em: 15 de jun. 2018.

_____. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

_____. *A Inclusão Social e os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil: uma Agenda de Desenvolvimento Pós-2015*. Brasília, dezembro de 2013. Disponível em:

https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf> Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável 2015*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>> Acesso em: 01 set. 2017.

_____. *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015a*. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf> Acesso em: 10 abril 2018.

_____. *Países-membros da ONU*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros>> Acesso em: 10 jun. 2019.

PARÁ. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – Fapespa. *Nota técnica. Estimativas e Projeções do PIB paraense 2015-2020*. Março/2017. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1332.pdf?id=1546554944>> Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – Fapespa. *Projeções e perspectivas para economia paraense em 2018*. IV Seminário GEAC, 2018. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1583.pdf?id=1536418364>> Acesso em: 13 fev. 2019.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENALVA, Janaína; DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. Política assistencial, orçamento e justiça no Benefício de Prestação Continuada. In: DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Lívia Barbosa (orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *Revista SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PEREIRA, Mírian Rosa. Política Pública de Acesso à Educação às Pessoas com Deficiência a partir do Plano Viver sem Limite. *Anais da VIII Jornada Internacional Políticas Públicas (JOINPP) 2017*. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/politicapublicadeacessoaeducacaoaspersonascomdeficienciaapartirdoplanoviversem limite.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2018.

_____.; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos de. Acessibilidade como condição de pertencimento ao território às pessoas com deficiência: lutas sociais em Marabá/PA. *Anais do SIALAT 2017*. Disponível em: <<https://sialat2017.com/wp-content/uploads/2017/11/GT-07B-COMPLETO-internet.1.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2019.

PEREZ, José Roberto Rus. Porque pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. *Revista de Debates do Centro de Assessoria e Estudos Urbanos*. Ano 1, número 1. Dezembro de 2008. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/node/6479>> Acesso em: 10 jun. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/maraba_pa> Acesso em: 30 jan. 2019.

QUEIROZ, Jacqueline Clara; FERREIRA, Sueli Mamede Logo; DUTRA, Norivam Lustosa Lisboa. O salário-educação e as contradições em seu monitoramento: o caso do município de Luziânia-GO. In: JESUS, Wellington Ferreira. *O financiamento da educação básica no Brasil em tempos do golpe parlamentar e da EC 95/2016*. Uberlândia: Culturatriz, 2017.

REIS, Luiz Fernando. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. *Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

RIBEIRO, Andreia Couto; TENTES, Vanessa Teresinha Alves. *O Caminho da Escola para os Estudantes com Deficiência: o Transporte Escolar Acessível no Plano Viver sem Limite*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0027.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2018.

RIOS, Roger Raupp. Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. (orgs). *Deficiência e Discriminação*. Brasília: LetrasLivres, EdUnb, 2010.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. *As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial*. Dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. CURITIBA/Paraná. 2013.

SALES; Cleber Bomfim; SILVA, Kátia Cunha da. Educação Especial: atuação e formação dos estagiários que acompanham alunos com deficiência em Marabá-PA. V Congresso Paraense de Educação Especial, 18 a 20 de outubro de 2017. UNIFESSPA/Marabá-PA. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Relatos_2017/EDUCAO-ESPECIAL-ATUAO-E-FORMAO.pdf> Acesso em: 09 fev. 2019.

SANFELICE, José Luís. Inclusão Educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 21, p. 29-40, novembro 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/206/189>> Acesso em 10 jul. 2018.

SANTOS, Hélio de Souza. *O financiamento da rede estadual de ensino do Pará: prioridades e a participação da União (2006/2014)*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade

Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTOS, Maria Conceição Pimentel dos. *A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. 2015.

SANTOS, Natália Gomes dos. *Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: a manutenção dos serviços segregados na educação especial*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, comunicação e Artes, Londrina, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTOS, Rita de Cássia. *Plano plurianual e orçamento público*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

SANTOS, Wederson. O que é incapacidade para a proteção social brasileira? In: DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Lívia Barbosa (orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENA, Paulo. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Impactos da emenda constitucional Nº 95 no financiamento da educação. In: JESUS, Wellington Ferreira de. *O financiamento da educação básica no Brasil em tempos do golpe parlamentar e da EC 95/2016: antigos desafios e novas possibilidades*. Uberlândia: Culturatrix, 2017.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Financiamento da Educação Especial no Município de São Paulo: o empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência. *Anais - Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses*. 21 e 22 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/2016/12/13/anais-do-iv-encontro-da-associao-nacional-de-pesquisa-em-financiamento-da-educacao>> Acesso em: 10 jul. 2018.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O dismantelamento do direito à educação no pós golpe. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/852>> Acesso em: 16 de dez. 2018.

SIMIONATTO, Ivete. Reforma do Estado ou modernização conservadora? *Portal eletrônico Gramsci e o Brasil*, 2000. Disponível em: <<https://www.acesa.com/gramsci/?id=56&page=visualizar>> Acesso em: 16 dez. 2017.

SOARES, Marcia Torres Neri. Estratégia de Multiplicação de Políticas Públicas de Inclusão: itinerários no contexto educacional Brasileiro. 35ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2390_int.pdf> Acesso em 25 jul. 2017.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. Políticas de inclusão escolar no governo Lula – o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 35ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2410_int.pdf> Acesso em 25 jul. 2017.

_____.; ZICHIA, Andrea de Carvalho; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. *POIÉISIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*. UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1304>> Acesso em 06 out. 2018.

SOUZA, Celina. Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil Pós-1988. *Revista de Sociologia e Política*, nº 24, p. 105-121, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n24/a08n24.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

SOUZA, Gilberto Pereira. *Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

SOUZA, Marcus Vinicius Mariano de; LEITE, Myrelly Llays Rodrigues. Impactos do Programa Minha Casa Minha Vida em Marabá (PA): desigualdades socioespaciais nos conjuntos habitacionais Jardim do Éden e Tiradentes. *Inter Espaço*. Grajaú/MA v. 4, n. 12 p. 65-83 jan. 2018. Disponível em: DOI <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.v4n12p65-83>>. Acesso 15 fev. 2019.

TEIXEIRA, Agda Lovato. O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

TONET, Ivo. Introdução. In: MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRINDADE, Rosângela Rodrigues. Educação Inclusiva e Acessibilidade na Percepção dos Gestores: Estudo do Programa Escola Acessível em escolas do DF. 27º *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt5-com/Rosangelarodriguestrindade-GT5-com-res.pdf>> Acesso em 10 jan. 2018.

VIEIRA JÚNIOR, R. J. A. *As Inconstitucionalidades do “Novo Regime Fiscal” Instituído pela PEC nº 55, de 2016* (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados). Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, novembro/2016 (Boletim Legislativo nº 53, de 2016). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos Acesso em 10 jan. 2018.

APÊNDICE A

Quadro 10 – Detalhamento do levantamento bibliográfico sobre o financiamento da educação básica voltado para a educação especial

| Autor | Título | Ano | Instituição/Evento | Tipo de publicação | Fonte |
|--|---|------|---|---------------------|---|
| Ana Paula de Oliveira Moraes Soto; Andrea de Carvalho Zichia; Roseli Kubo Gonzalez; Rosângela Gavioli Prieto | Financiamento da Educação Especial no Brasil na arena do Público e do Privado | 2012 | Universidade do Sul de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação | Trabalho Científico | Revista PO I É S I S - UNISUL Tubarão, v. 6, n. 10, Jul./Dez. |
| Marcos Edgar Bassi | Financiamento da Educação e Educação Especial: inclusão em Santa Catarina | 2012 | Universidade do Sul de Santa Catarina Programa de Pós - Graduação em Educação | Trabalho Científico | Revista PO I É S I S - UNISUL Tubarão, v. 6, n. 10, Jul./Dez. |
| Fabiola Borowsky | O Público e o Privado na Educação Especial Brasileira: primeiros apontamentos | 2013 | XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Eixo 5: Política Educacional, Direitos Humanos e Diversidade Social e Cultural | Trabalho Científico | Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) |
| Marileide Gonçalves França | Financiamento da Educação Especial: o que revelam as produções científicas? | 2013 | 36ª Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) - GT 15: Educação Especial | Trabalho Científico | Anped |
| Marileide Gonçalves França | Financiamento da Educação Especial no Município de Vitória: primeiras aproximações | 2013 | XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Eixo 1: Políticas Públicas, Financiamento, Avaliação e Gestão da Educação | Trabalho Científico | Anpae |
| Marileide Gonçalves França | Financiamento da Educação Especial: Complexas Tramas, Permanentes Contradições e Novos Desafios | 2014 | Universidade de São Paulo Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação | Tese | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| Agda Lovato Teixeira | O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013 | 2015 | Universidade Federal de Goiás Regional de Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| Marileide Gonçalves França | Financiamento da Educação Especial: | 2015 | XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Eixo 05: | Trabalho Científico | Anpae |

| | | | | | |
|--|--|------|---|---------------------|--|
| | entre tramas, contradições e desafios | | Políticas Públicas e Financiamento da Educação | | |
| Marileide Gonçalves França | Financiamento da Educação Especial: entre complexas tramas e permanentes contradições | 2015 | 37ª Reunião Nacional Anped - GT 15: Educação Especial | Trabalho Científico | Anped |
| Marileide Gonçalves França | O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. | 2015 | Universidade Federal do Paraná, Biblioteca Digital de Periódicos | Trabalho Científico | Educar em Revista Curitiba, n. 58, out./dez. 2015 |
| Emanuely Fernanda Marques | Política de educação especial e reestruturação de instituições especiais no Paraná | 2015 | Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| Cleber Nelson de Oliveira Silva | Financiamento da Educação Especial no Município de São Paulo: o empenho da gestão Fernando Haddad na concretização de políticas públicas em educação para as pessoas com deficiência | 2016 | IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - Eixo: Financiamento | Trabalho Científico | Anais - Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses 21 e 22 de Julho de 2016 |
| Gildásio Macedo de Oliveira | Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015) | 2016 | Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação | Dissertação | CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações |
| Marileide Gonçalves França | A educação especial no âmbito do planejamento orçamentário do município de Vitória, Espírito Santo | 2016 | Periódico Científico Editado pela Anpae | Trabalho Científico | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 1 |
| Marileide Gonçalves França; Rosângela Gavioli Prieto | Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil | 2016 | Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NEESP), do Centro de Educação | Trabalho Científico | Educação Especial em Debate, ano 01, v. 01, n. 01, jan.-jun. 2016 |

Fonte: Trabalho de Campo (2018).