

AS DIFICULDADES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARITA DIAS

THE DIFFICULTIES IN FINANCING SPECIAL EDUCATION: THE CASE OF MUNICIPAL SCHOOL TEACHER MARITA DIAS

Fábio Liberato de Faria Tavares

RESUMO

Este artigo apresenta um histórico da educação especial no Brasil desde os seus primórdios no século XIX até o presente momento. Pretende-se, apontar os avanços ocorridos ao longo de mais de 150 anos e os impactos que a Nova Política Fiscal, iniciada em 2016 pelo governo Michel Temer e mantida pelo governo Jair Bolsonaro, eleito em 2018 pode ter na educação especial em geral e no município de Sabará na região metropolitana de Belo Horizonte no caso específico, pois é o local de trabalho do pesquisador. Para isso foram analisados artigos sobre a temática e a situação estrutural da unidade de ensino. Caso esta política de equilíbrio fiscal que desconsidera as reais necessidades do povo brasileiro não seja alterada, o financiamento da educação especial ficará seriamente comprometido a médio e principalmente a longo prazo. Outro grave problema que ameaça a educação especial se refere a uma possível não continuidade ou uma permanência com redução de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que inicialmente não foi atingido pela Nova Política Fiscal, mas que se encerra em dezembro de 2020, ou seja, em menos de dois anos. Além dos fatores nacionais que impactam a educação especial, no caso do município de Sabará, há desde o ano de 2018 graves problemas de atrasos nos repasses de receitas por parte do governo estadual que vem representando outro entrave para a promoção de uma educação especial que realmente atenda as necessidades dos educandos.

Palavras-chave: Nova Política Fiscal; Educação especial; Investimento; FUNDEB; Sabará.

ABSTRACT

This article presents a history of special education in Brazil from its beginnings in the nineteenth century to the present. The aim is to point out the progress made over more than 150 years and the impacts that the New Fiscal Policy, initiated in 2016 by the Michel Temer government and maintained by the Jair Bolsonaro government, elected in 2018, may have in special education in general and in the municipality of Sabará in the metropolitan area of Belo Horizonte in the specific case, since it is the researcher's workplace. For this, articles were analyzed on the theme and the structural situation of the teaching unit. If this policy of fiscal equilibrium that disregards the real needs of the Brazilian people is not changed, the financing of special education will be seriously compromised in the medium and mainly in the long term. Another serious problem that threatens special education refers to a possible non-continuity or a shortage of funds from the Basic Education Development Fund - FUNDEB, which was initially not reached by the New Fiscal Policy, but which ends in December 2020, that is, in less than two years. In addition to the national factors impacting special education, in the case

of the municipality of Sabará, since 2018 there are serious problems of delays in the transfer of revenues by the state government, which is another obstacle to the promotion of a special education that really needs of learners.

Keywords: *New Fiscal Policy; Special education; Investment; FUNDEB; Sabará.*

INTRODUÇÃO

A metodologia utilizada para a confecção deste artigo foi a pesquisa documental. Foram analisados os artigos científicos sobre a história da educação especial e financiamento do setor e os poucos documentos disponíveis na unidade de ensino sobre a execução de estratégias no âmbito da educação especial no município de Sabará. É importante destacar que a prefeitura municipal não divulga em seu site documentos sobre a execução de políticas inclusivas e no portal da transparência não aparecem dados compreensíveis sobre gastos na área, o que compromete o resultado final da pesquisa. O artigo foi dividido em tópicos que tratam do histórico da educação especial do século XIX até 1988, do financiamento e das alterações ocorridas após esse período, do caso de Sabará e dos resultados e considerações finais.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O marco do surgimento da educação especial brasileira foi a fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 pelo imperador D. Pedro II no Rio de Janeiro, então capital do Império do Brasil. Pouco tempo depois, em 1857 o imperador criou também na capital o Instituto Nacional de Educação para Surdos. Quase duas décadas depois, em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Psiquiátrico da Bahia.

A educação especial passou por um longo período de estagnação e segregação. No ano de 1954 surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), instituição filantrópica voltada para o atendimento de crianças especiais, mas de acordo com Moreno (2018) o oferecimento de serviços em locais como esse era voltado para o “[...] *atendimento clínico individual através de terapias com os profissionais da fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, etc.*” Ou seja, não havia uma aproximação com o ensino regular, permanecendo dessa forma um cenário de exclusão. Mais à frente a autora reforça que “*Nota-se não haver expectativa de que esses sujeitos pudessem se desenvolver de forma acadêmica e de se socializarem.*” Dessa forma, percebe-se que a função destas instituições estaria mais próxima de desenvolver capacidades mínimas de socialização e convivência.

Em 1948 foi enviado ao Congresso Nacional o primeiro projeto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após 13 anos de acaloradas discussões, ele foi aprovado no ano de 1961, sob o número de Lei 4.024 (PILETTI e PILETTI, 2012). Nossa primeira legislação educacional específica contemplou a educação especial. Moreno (2018) comenta que:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que traz a tona "a educação de excepcionais" destacada nos artigos 88 e 89, em que acrescenta que a educação de

excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (BRASIL,1961) neste período as entidades privadas filantrópicas começam a receber recursos do poder público, porém a educação destas pessoas com deficiência tinha apenas caráter assistencial. Durante algum tempo houve a tentativa de se integrar esses alunos nas escolas comuns, porém diante da falta de formação e recursos o professor não conseguia ensinar, sendo assim, já era presumido o fracasso por parte do aluno, que por ser incapaz de aprender era encaminhado para as classes especiais.

Portanto, é interessante observar que houve uma tentativa de inclusão. Entretanto esta não veio acompanhada da devida qualificação do professorado, sendo desta forma tomado o caminho mais fácil: encaminhá-los para instituições como as APAEs. Em 1964 veio o golpe militar com seus múltiplos retrocessos, como a violência contra opositores e uma dura política de concentração de renda, criticada inclusive pelo presidente do Banco Mundial em 1972 (TAVARES, 2014) e a educação obviamente não escapou disso. A Lei 4024/61 estabeleceu que 12% do orçamento de impostos da União deveriam ser aplicados na educação. A Constituição aprovada em 1967 desobrigou a União de investir valores mínimos na área (MENEZES, 2008). Como resultado, os investimentos na área caíram para 5,21% do orçamento, no ano de 1973, ante 12,54% recebidos pelo ministério dos Transportes (TAVARES, 2017, *apud*, ALVES, 1984). Outro exemplo da intenção de sucateamento da educação por parte dos militares foi a reforma da LDB de 1961, através do decreto 5692/71 que aumentou a segregação entre com alunos com necessidades especiais como aponta Kassar (2011):

Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional n.º 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos, com a instituição do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a Lei 5.692/71, no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros (cf. BRASIL, 1975). Pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência (KASSAR, 2011, p. 68).

Com a redemocratização e a aprovação de uma nova Constituição de 1988, a educação especial foi contemplada. Em seu artigo 205, houve o reforço de que ela deveria se dar preferencialmente no ensino regular. A Conferência de Salamanca de 1994 ampliou o conceito de educação especial ao aplicá-lo também a crianças fora da escola ou com desempenho ruim devido a situações atípicas como guerras trabalho, abuso, fome, etc. (MORENO, 2018, *apud*. MITTLER, 2003). Em 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçando a importância de uma educação especial inserida no ensino regular.

Como forma de aprimorar o oferecimento da educação especial dentro do ensino regular, surgiu o Atendimento Educacional Especializado, muito conhecido no ambiente escolar como as “salas recurso”. Como frisou Moreno (2018) este mecanismo não substitui o currículo escolar, mas é na verdade um complemento ao que é oferecido no ensino regular.

OS DESAFIOS FINANCEIROS PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO – DAS CONQUISTAS PÓS-1988 A ATUALIDADE

Com a redemocratização, as pressões por melhorias na educação aumentaram, resultando em vitórias não só em relação à criação de leis, mas também na conquista de formas de financiamento. Entre 1996 e 2006 vigorou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, substituído em 2007 pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico – FUNDEB, este último com prazo de vigor até 31 de dezembro de 2020. Infelizmente, apesar dessas vitórias em relação ao financiamento, elas foram parciais, comparadas às reais necessidades da área. Lira (2018, *apud* DUARTE; FARIA, 2010) observa que:

No ano de 2010 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde observa que o financiamento da educação não surgiu a partir das necessidades reais dos educandos das diferentes etapas do ensino, mas partiu-se sempre de valores possíveis para, posteriormente, analisar quais setores, níveis, modalidades e segmentos sociais deveriam ser priorizados.

Amaral (2017) analisou o orçamento do MEC num período de 21 anos (1995-2016) e somente nos anos de 1996, 2003, 2015 e 2016 os valores destinados ao setor foram abaixo da inflação. Ou seja, nos outros 17 anos quantias acima da inflação foram investidos na educação, sendo 2010 o ano pico, quando foram destinados 25,39% acima da média geral de preços. Mesmo com esses incrementos nas verbas, alterações positivas nos mecanismos eram necessárias para garantirem melhores resultados.

A educação especial inclusiva foi beneficiada pelas mudanças ocorridas desde a redemocratização. No FUNDEF, 60% do orçamento era destinado ao pagamento de professores e 40% na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. De acordo com França (2015), especialistas criticavam este fundo devido ao fato de ele apresentar baixo valor de investimento por aluno. Mesmo

com o baixo valor, ficou estabelecido que o custo-aluno de educação especial seria ligeiramente superior que o dos outros alunos. Somente a partir do ano 2000 essa diferenciação passou a ser adotada. Houve um acréscimo de 5% no fator de ponderação, sendo o para a educação especial 1,05 e para o restante dos alunos 1,00. Em 2005 o cálculo passou para 1,07 no custo por aluno na educação especial (Ibidem, 276).

França (2015 apud VIEGAS e BASSI, 2009) aponta que devido a este mesmo que tímido aumento no custo-aluno da educação especial houve um aumento das matrículas de alunos nesta condição no ensino regular. Entre 1999 e 2006 ele foi de 87%. Com a implementação do FUNDEB, os recursos aumentaram, e custo-aluno da educação especial também foi para 1,2, contra 1,00 do restante, representando mais uma vitória, mas ainda aquém do ideal. França (2015, apud Plestch 2012):

[...] ao longo do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve uma ampliação de investimentos financeiros voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, no contexto de implementação de políticas de inclusão social e educacional direcionados a diferentes grupos sociais. No caso da educação especial, as iniciativas se desenvolveram por meio de programas, voltados à educação básica e ao ensino superior. E mudanças significativas na estrutura e funcionamento da educação especial, tendo em vista a elaboração de diretrizes para formulação de políticas públicas, entre as quais destacamos: a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – (PNEE-EI/08) – (BRASIL, 2008); o Decreto Presidencial de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) – e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (BRASIL, 2009). [...] No intuito de garantir a implementação da PNEE-EI/08 (BRASIL, 1988), que tinha como expectativa a ampliação de recursos e serviços como apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas unidades de ensino, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) com a finalidade de garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, estados e municípios, para o atendimento educacional especializado. A partir de 2010, os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e pelo atendimento educacional especializado, podendo esse ser realizado na mesma escola que o aluno frequenta, em outra do seu entorno, ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas

sem fins lucrativos, que prestem esse tipo de serviço. (FRANÇA 2015, apud Plestch 2012, p. 278-279).

Verifica-se, portanto que outras iniciativas, além do aumento da relação custo-aluno para a educação especial vinham sendo tomadas. Com todas estas alterações, entre 2007 e 2013 o valor por aluno para a educação especial subiu 53% (Idem). Além, disso, o poder público aos poucos assumiu o controle da educação especial, assumindo algo que tradicionalmente era controlado por instituições filantrópicas ou privadas subvencionadas pelo Estado, sendo o maior exemplo as APAEs.

O número total de matrículas, no Brasil, atendidas em 2013, alcançou 843.342 ante 654.606 de 2007. Ao decompor o atendimento, conforme a classificação Escolas Especializadas e Classes Especiais e Escolas Regulares e Classes comuns observamos que 62,7% das matrículas de educação especial, em 2007, estavam nas escolas públicas, em 2013 esse número aumentou para 78,8%. Em contraposição, as matrículas nas escolas privadas apresentaram um decréscimo de 37,3% em 2007 para 21,2% em 2013, o que mostra que a política do Fundeb foi um das estratégias importantes para a ampliação do atendimento ao público da educação especial nos sistemas educacionais públicos brasileiros (Ibidem, 281-282).

Em 2014 foi aprovada a lei 13.005 estabelecendo o novo Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos (2014-2024). Este plano é composto de 20 metas, sendo a última delas a destinação de 10% do PIB para educação, sendo que 7% já deveriam estar garantidos até 2021. A educação especial foi contemplada na Meta 4 que estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MEC/SASE, 2014, P. 24).

Atualmente estes gastos estão em torno de 6% do PIB, um aumento considerável quando comparado com 2005 que eram investidos 4,5% do PIB. Entretanto, as mudanças ocorridas após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 frearam estes avanços. Uma das primeiras medidas do novo governo foi a aprovação às pressas do Novo Regime Fiscal, também conhecido

como Emenda Constitucional 95 ou “PEC do Teto”. Basicamente, de acordo com Rossi e Dweck (2016):

Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o Novo Regime Fiscal implica um congelamento real das despesas totais do Governo Federal que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao número de habitantes. Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população (2016, p. 1).

Com a aplicação deste teto de gastos, o artigo 212 da Constituição Federal que prevê que 18% das Receitas Líquidas de Impostos devem ir para a educação não poderá ser cumprido, pois:

Comparando as regras atuais com o mínimo estipulado pela PEC, percebe-se que o piso previsto por ela é, na verdade, um piso deslizante. Isto é, ao longo do tempo o valor mínimo destinado à educação e saúde cai em proporção das receitas e do PIB. [...] com a PEC, o mínimo para educação seria de 14,4% da RLI em 2026 e 11,3% em 2036, e no caso da saúde o mínimo seria de 12% da RCL em 2026 e 9,4% em 2036 (Ibidem, p. 2)

Essa nova regra inviabiliza o crescimento das receitas destinadas à educação, independente das taxas de crescimento econômico que o país venha a ter nos próximos anos. E um remanejamento de verbas não seria possível, mesmo porque um país não é feito apenas de escolas e hospitais (embora sejam fundamentais para qualquer projeto bem sucedido de nação), mas também de obras de infraestrutura, incentivos a diversos setores como o industrial e agrícola, pesquisa científica, gastos com o judiciário etc. E ainda que em nome de uma melhor saúde e principalmente educação que é a nossa abordagem específica estes cortes ocorressem para que houvesse mais investimentos, na prática o remanejamento de verbas não seria tão simples. Além da dificuldade de se reduzir investimentos de outros setores, existe a questão previdenciária como demonstra Rossi e Dweck (ibid):

Nessa simulação, com o congelamento das despesas com saúde e educação, estas passarão de 4% do PIB em 2015 para 2,7% do PIB em 20 anos, quando a população brasileira será 10% maior. Enquanto que os outros gastos

federais (excluindo previdência e juros) que eram 7% do PIB em 2015 serão de 0,6% do PIB em 2036, o que não parece tecnicamente, tampouco politicamente, factível. [...] Considerando uma improvável estabilização do gasto com a previdência em 8,5% do PIB, com um exercício aritmético simples e um crescimento econômico médio de 2,5% mostra-se que é impossível – matematicamente impossível – o Brasil chegar em 2036 com um maior nível de gasto com saúde e educação em proporção ao PIB, mesmo na hipótese anarcocapitalista de se eliminar todos os outros gastos públicos, executivo, judiciário, legislativo, exército, infraestrutura, investimentos etc. Isso porque, de acordo com a simulação, em 2036 o gasto primário do governo total será de 12,3% do PIB; se os gastos como previdência somarem 8,5% do PIB, sobram apenas 3,8% do PIB, número inferior aos atuais gastos com educação e saúde, em torno de 4% do PIB em 2016 (p. 4).

Este apontamento inclusive foi feito pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira do Congresso Nacional, que indicou que apenas 8,5% (TANNO, 2017, p. 6) do orçamento poderiam ser remanejados e ainda destacou:

A rigidez orçamentária tem se acentuado ano a ano com o crescimento vegetativo das despesas obrigatórias, a exemplo das despesas previdenciárias e assistenciais, o que tende a reduzir ainda mais a margem de discricionariedade da peça orçamentária e a possibilidade de se priorizar determinada área de atuação governamental, em um cenário de limitação de gastos ao longo de 20 anos. (TANNO, 2017, p. 6-7).

Este dado mostra que o próprio setor técnico do Congresso Nacional apresenta de forma clara a inviabilidade da PEC 95 não só para a educação, mas para qualquer outra área, caso as regras previdenciárias atuais não sofram alterações. Embora o mesmo parecer aponte que o piso atinge 48,6% das despesas totais da educação, (idem, p. 3), o estudo reforça que:

Apesar dos avanços, dada sua importância estratégica e considerado o atraso histórico em sua oferta pelo Estado, a área educacional carece ainda de elevados incrementos de recursos com vistas ao acesso e garantia de qualidade em todos os níveis de ensino. Um dos grandes males do sistema educacional refere-se à desigualdade de acesso e de qualidade do ensino entre os entes federados. As condições socioeconômicas de cada localidade são determinantes para o padrão educacional ofertado. [...] Alguns dados que demonstram a carência: em 2013,

somente 4,2 % das escolas de educação básica no País possuíam infra-estrutura adequada e a oferta de educação infantil em creches atingia apenas 23,2% das crianças (Inep); em 2014, o rendimento médio dos professores de educação básica correspondeu a 54,5% do rendimento médio dos demais profissionais com mesma escolaridade (IBGE, Pnad); apesar de o piso salarial dos professores da educação básica estar definido em lei, somente 14 estados e 8 capitais cumpriam, em 2016, suas disposições integralmente (SASE/MEC); em 2012, o gasto anual por estudante primário no Brasil foi de U\$ 3.095,00 contra U\$ 8.247,00 de média para os países integrantes da OCDE (Education at a Glance 2015) (Ibid, p. 5).

Além disso, o parecer destaca a importância do FUNDEB para a manutenção do ensino básico, mas não ressalta a sua validade até 31 de dezembro de 2020, o que quer dizer que esta verba não está garantida até 2024 e menos ainda até 2036, ano de término da validade da PEC 95 caso ela não seja revogada.

Todos os fatores descritos atingem a educação pública de forma geral e no caso do município de Sabará ainda há outro grave problema em relação ao financiamento da educação: os atrasos nos repasses de diferentes receitas, com destaque para as verbas do FUNDEB por parte do governo estadual ocorridos ao longo de 2018 e no mês de janeiro de 2019 nas gestões Fernando Pimentel (PT) e Romeu Zema (NOVO). Somente a dívida referente ao FUNDEB ultrapassava os R\$ 14 milhões no final de 2018¹. Em abril de 2019 os prefeitos assinaram um acordo com o governo estadual para a quitação parcelada dos débitos, algo que só deve começar em janeiro de 2020².

SABARÁ: UMA ANÁLISE DO QUE AINDA FALTA PARA UMA EFETIVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Escola Municipal Professora Marita Dias foi fundada no ano 2000 no bairro Adelmolândia em Sabará-MG, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Apesar do grande número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, a instituição apresenta severas limitações no oferecimento de um atendimento que garanta o aprendizado adequado destes alunos. Primeiramente veremos a questão do material humano. Na tabela disponibilizada na página seguinte com os nomes fictícios dos monitores e dos alunos por eles acompanhados é possível perceber alguns problemas. Primeiramente, a escola conta com 11 monitoras para 18 alunos. Destes, 3 não contam com monitora. Além desse problema, 6 dessas monitoras são funcionárias públicas efetivas, enquanto que as outras 5 são contratadas, evidenciando-se assim a desvalorização profissional, algo recorrente no contexto educacional. Há ainda a sobrecarga. Luíza é responsável por 3 alunos

¹ Disponível em: <http://www.folhadesabara.com.br/noticia/5289> Acesso em 23 jun. 2019.

² Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-e-municipios-firmam-acordo-de-r-7-bilhoes> Acesso em 23 jun. 2019.

e Alice por 2, isso em certa medida cria empecilhos a um melhor aproveitamento dos alunos, pois a atenção da monitora acaba sendo dividida.

Relação de monitoras e alunos com laudo

Monitora	Vínculo empregatício	Aluno	Síndrome
Luíza	Efetiva	Alessandra (3º ano)	Deficiência intelectual.
Luíza	Efetiva	Jeniffer (3º ano)	Deficiência múltipla; deficiência física; deficiência auditiva.
Carla	Contrato	Ryan (1º ano)	Autismo clássico
Lucélia	Contrato	Ronaldo (2º ano)	Autismo clássico
Wanda		Serafim (8º ano)	Deficiência intelectual
		Giovanni (8º ano)	Baixa visão; Psicose infantil
		Uziel (8º ano)	Deficiência intelectual
Alice	Efetiva	Salatiel (6º ano)	Deficiência intelectual
Alice	Efetiva	Aretuza (6º ano)	Baixa visão
Mariana	Efetiva	Ianne (6º ano)	Deficiência múltipla; deficiência física; deficiência intelectual
Stella	Contrato	Palotino (7º ano)	Deficiência intelectual
Deusdete	Efetiva	Oldack (1º ano)	Surdez
Luíza	Efetiva	Valdeck (3º ano)	Surdez
		Cristiano (9º ano)	Psicose infantil; deficiência intelectual
Letícia	Contrato	Raniel (2º ano)	Surdez
Ariadne	Efetiva	Justina (5º ano)	Deficiência intelectual
Zoraide	Efetiva	Olívia (6º ano)	Psicose infantil
Madalena	Contrato	Guilherme (5º ano)	Surdez

Fonte: dados fornecidos pela escola.

Outro problema da escola é a sua estrutura. Após intervenção realizada em 2012 de acordo com a direção com a construção de rampas de acesso e adaptação de banheiros, a escola não recebeu mais nenhum investimento para se tornar um lugar mais acessível. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a escola deveria ter a

disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular (MEC/SEESP, 2007). Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação nunca cumpriu integralmente com esta disposição. LIBRAS nunca se tornou disciplina curricular. A partir do segundo semestre de 2018 a escola passou a contar com um professor surdo que ensina a língua para os alunos surdos e para suas monitoras apenas, deixando de fora os professores e demais alunos a instituição.

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi montada com recursos do governo federal, o que demonstra a dependência de recursos da União para a efetivação de uma política inclusiva. Com acervo limitado, a mesma nunca recebeu melhorias desde sua inauguração, seja por parte da União, seja do poder público municipal. De acordo com Lúcia³, responsável pelo espaço, os jogos são voltados para o público infantil, sendo que também há adolescentes que frequentam a sala. A impressora de sua sala não funciona e a prefeitura alega de acordo com a mesma que: “É melhor comprar outra do que consertar” devido aos custos. Entretanto não fez até agora nenhuma das duas coisas. Os computadores, apesar de funcionarem, de acordo com ela estão desatualizados. Mais uma vez, houve a promessa por parte do poder público municipal da instalação de programas e jogos novos que não ocorreu.

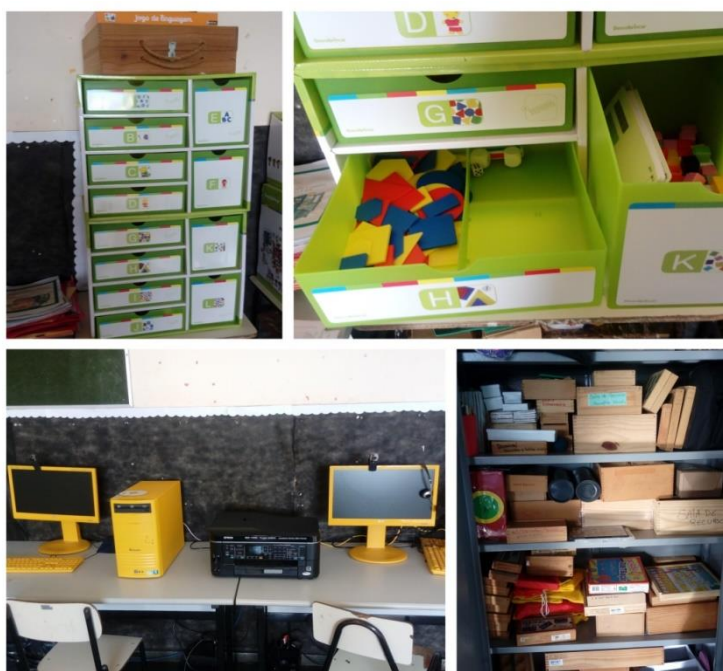


Figura 1: Nas imagens é possível ver parte do acervo da sala de AEE. Muitos jogos voltados para crianças, uma impressora e dois computadores que não funcionam.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para um cenário sombrio para a educação como um todo e para a educação especial com destaque, por esta tradicionalmente já

³ Nome fictício.

receber poucos recursos. No caso específico de Sabará, fica aparente a situação extremamente precária da estrutura da escola, que não apresenta as condições ideais para atenderem aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em ambos os casos, não há perspectiva de melhorias sem a revogação da Nova Política Fiscal, além da garantia de manutenção do FUNDEB, juntamente com a ampliação dos recursos a ele destinados a partir de 2021.

No entanto, no caso de Sabará ainda existe a questão referente ao pagamento dos débitos do governo estadual para com o município. A normalização dos repasses por parte do governo do estado de Minas Gerais só irá ocorrer a partir de 2020, caso realmente seja cumprido o acordado em abril deste ano. Isso cria um problema a mais que só terá resolução a médio prazo, num momento em que a nível federal não parece haver disposição em ao menos se discutir a retirada da educação e saúde das limitações orçamentárias.

Foi por meio de mobilização de educadores, pais e alunos que mudanças significativas na educação pública brasileira ocorreram. Portanto cabe mais uma vez que, não somente aos professores, mas a toda a comunidade escolar se mobilize para evitar a continuidade deste quadro em que recursos que deveriam financiar melhorias significativas na educação brasileiras sejam drenados para o pagamento de juros da dívida pública. A educação de qualidade para todos deve ser a meta principal de qualquer sociedade que queira alcançar padrões sólidos de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. Governo de Minas e municípios firmam acordo de R\$ 7 bilhões. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-e-municipios-firmam-acordo-de-r-7-bilhoes> Acesso em 23 jun. 2019.

ALONSO, Daniela. *Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula> Acesso em 28 nov. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? In: *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71, 2017.

FOLHA DE SABARÁ. Estado deve quase R\$ 33 milhões a Sabará. Disponível em: <http://www.folhadesabara.com.br/noticia/5289> Acesso em 23 jun. 2019.

FRANÇA, Marineide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos de educação básica: FUNDEF e FUNDEB. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 271-286, out./dez. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIRA, Fábيا Pereira de Medeiros. A política do financiamento da educação brasileira. In: *Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2018*, 24 a 26 de maio de 2018, EXPOMINAS/Belo Horizonte.

MENEZES, Janaína S.S. a vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. In: *HISTEDBR - "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. ed. 30, p. 1-20. Campinas: UNICAMP, jun. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007.

MORENO, Sandra Cristina Silva. *A inclusão do aluno com deficiência na escola regular*. Disponível em: www.pedagogia.com.br/artigos/inclusaodeficiencia/index.php?pagina=0 Acesso em 27 out. 2018.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História a educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012.

E. M. PROFA. MARITA DIAS. *Relação das monitoras e alunos com laudo*. Sabará, 2019.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na educação e na saúde. In: *Cad. Saúde Pública* 2016, 32 (12): e00194316. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf> Acesso em 02 nov. 2018.

TANNO, Cláudio Ryudi. EC nº 95/2016 – Teto de gastos públicos: questões essenciais para o desenvolvimento da educação. *Câmara dos Deputados – Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira*: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/et01-2017-teto-de-gastos-publicos-questoes-essenciais-para-o-desenvolvimento-da-educacao> Acesso em 26 nov. 2018.

TAVARES, Fábio Liberato de. *Catadores e poder público em Belo Horizonte: lutas e parcerias*. Belo Horizonte: Edição do autor, 2014.

TAVARES, Fábio Liberato de. *“Não quero ser professora”: o curso técnico de Química da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG) como alternativa ao Magistério*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2017.