**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR SOBRE AS SALAS DE RECURSOS (AEE)**

Annelize Damasceno Silva Rimolo

Douglas Cristian Ferrari de Melo

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

1. **RESUMO**

O presente artigo trata do tema referente ao financiamento da Educação Especial no Espírito, destacando o momento atual que estamos vivendo, onde investimentos oriundos das políticas públicas educacionais que deveriam ser utilizados para equipar as salas de recursos (AEE) nas escolas públicas têm sido utilizados nas instituições especializadas filantrópicas ou particulares. Para chegar ao resultado utilizamos em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa através da análise documental.

**Palavras-chaves:** Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial, Financiamento.

1. **INTRODUÇÃO**

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular vem, desde muitos anos, buscando sua institucionalização e normatização do ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar. Mas essa inserção ainda enfrenta muitos desafios, que dizem respeito, principalmente, às caminhos alternativos/processos diferenciados, formação do professor, recursos necessários e políticas públicas que garantam ao aluno com deficiência uma educação de qualidade.

Segundo Martins (2002), ao se viver em um sistema capitalista neoliberal, a exclusão passa a ser um traço inerente ao sistema econômico, ou seja, exclui-se para incluir novamente de uma forma mais precária. Na escola não é diferente, pois,de acordo com Amaral (2002) e Patto (2008), ao fazer a matrícula de um aluno com deficiência e não proporcionar a ele condições de permanência e de aprendizagem está se alimentando a inclusão perversa, que não garante que esses alunos possam ter acesso ao processo de ensino-aprendizado com as mesmas oportunidades e possibilidades que os demais alunos.

Porém,nota-se que grande parte dos estudantes com deficiência ainda estão sendo escolarizados em espaços nas instituições especializadas, que no Censo Escolar correspondem às salas especiais ou classes especiais. Este fator está associado ao movimento que vem permitindo que os recursos provenientes das políticas públicas educacionais da Educação Especial, que deveriam ser aplicados preferencialmente nas escolas públicas, estão sendo aplicados nas Instituições Especializadas Privadas.

Dessa forma, enquanto essas instituições privadas vêm se equipando e modernizando para atender o público-alvo da Educação Especial, as nossas escolas públicas vêm sofrendo cada vez mais com a falta de equipamentos necessários e de profissionais que estejam devidamente habilitados para atender os alunos com deficiência.

1. **METODOLOGIA**

Optamos neste estudo por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa através da análise documental, por considerarmos como capaz de possibilitar maior compreensão dos meandros de uma lei. Segundo Garcia (2009, p. 124),

A análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas.

A nossa intenção é fazer uma reflexão sobre os investimentos que deveriam estar sendo aplicados nas escolas públicas e estão sendo utilizados para modernizar e equipar as instituições filantrópicas e privadas.

1. **RESULTADOS**

Com base nos pensamentos de Gramsci (2004), Thompson (1987) e Flores (2011), que propiciam compreender a elaboração do texto e suas implicações nas políticas educacionais, articulando com o entendimento de Estado e sociedade civil.

Gramsci promove uma ampliação na teoria marxista com relação à concepção de Estado. Este corresponde à união da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Como ele mesmo resume na fórmula cunhada nos Cadernos: “No sentido, seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 244).

Para o próprio Gramsci (2004, p. 28): “se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e a difundir outros”. O mesmo autor acrescenta:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados (GRAMSCI, 2004, p. 41).

Gramsci entendia a sociedade civil como parte do Estado que, conforme Mochcovitch (2001) era um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Na sociedade civil, as relações de forças se configuram em disputa. Inclusive, ela exerce a hegemonia por meio das “organizações privadas”. São elas as responsáveis pela criação, organização e difusão das ideologias. No caso particular, a educação está vinculada ao Estado e à sociedade civil, pois “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado” (LIMA, 2004, p. 21).

Gramsci pensa o Estado como “polifônico”, visto que expressa, “[...] a correlação de forças contraditórias, estendendo-se para além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso [...]” (DOURADO, 2010, p. 26), alicerçado na reciprocidade dialética da estrutura e da superestrutura. O Estado também é atravessado, estruturalmente, pelas contradições presentes na realidade social. São essas contradições de classe que organizam, paradoxalmente, o Estado nas ações de tomadas ou não de decisões, no estabelecimento de prioridades e contra-prioridades na filtragem das propostas (POULANTZAS, 2000) e nos problemas de pré-agenda que se tornarão agendas e as soluções apresentadas.

Quanto ao estudo das leis, Thompson (1987) afirma que nem tudo na lei está assimilada à lei da classe dominante. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe. A lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Como assevera Dias (2012, p. 41), “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes”.

Dessa forma, as políticas públicas seriam, segundo Boneti (2011, p. 18) é o “[...] resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

O financiamento da educação pública passa por dois conjuntos de realidades: de um lado, a demanda de estudantes, sujeitos de direitos, a ser atendida; de outro, os recursos disponíveis de tributos, arrecadados, em tese, de toda a população. Devido à gratuidade da oferta e da multiplicidade de entes federados que oferecem escolas e arrecadam tributos, no momento atual quase a totalidade da receita provém de arrecadações e redistribuições de bilhões de reais por ano e quase a totalidade dos gastos se faz em instituições públicas mantidas pela União, por 26 Estados, pelo Distrito Federal e por 5.564 municípios.(MONLEVADE, 2012)

De acordo com o CFRB/ 1988 - Art. 213 “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Observamos assim que há uma tendência de deslocamento do preceito constitucional de prioridade do investimento público na escola pública.

É nesses apoios que se encontra a contradição. Ao mesmo tempo em que preconiza o atendimento nas escolas municipais, o plano abre a possibilidade – com urgência inclusive – para as parcerias entre “organizações governamentais e não governamentais”. Algo bem explícito quando, a partir do diagnóstico de que a “rede governamental de ensino” encontra dificuldades para ampliação do atendimento, coloca a instalação de escolas especiais como de “importância inevitável” para a “continuidade do regime de colaboração”.

De acordo com o artigo 291 da resolução 3.777/2014 do CEE,

“As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.”

Porém, ao regressar à equação de Gramsci (2004c) “Estado = sociedade política + sociedade civil”, ressalta-se que as instituições especializadas fazem parte do Estado, pois fazem parte da sociedade civil em relação dialética com a sociedade política. Elas não agem fora do Estado, mas no Estado e com o consentimento de grupos inseridos na esfera governamental. Por isso, fica mais fácil entender por que essas instituições “ganharam” a centralidade da educação das pessoas com deficiência, principalmente, quando se observa o protagonismo das redes municipais de ensino nos últimos anos em relação às políticas de Educação Especial (GARCIA, 2009) associadas, em muitos casos, às condições modestas nas finanças públicas (MELO, 2007) e à precariedade de suas redes de ensino. Por isso, muitos governos municipais recorrem às instituições especializadas como forma de garantir o atendimento às pessoas com deficiência.

Por esse panorama, podemos afirmar que aconteceu (e ainda acontece) uma “responsabilização desresponsabilizada” (por mais paradoxo que seja) dos municípios em relação aos atendimentos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em que pese o aumento da ação da administração pública, continua-se apostando nas instituições especializadas, enquanto assistimos à precariedade dos serviços públicos. Ainda está muito presente no senso comum – tal qual exposto no segundo capítulo – a visão sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são bem mais (ou só poderiam ser) atendidos em instituições especializadas, endossadas pelo termo “preferencialmente”, embutido na legislação educacional brasileira. Desse modo, por um lado, o Estado mantém a pertinência das instituições, por outro, “ganha” com esses convênios, pois, aos olhos da opinião pública, ele mantém o atendimento a esse público, mas sem a responsabilidade direta, por exemplo, com encargos trabalhistas e a compra de materiais e equipamentos necessários.

1. **REFERÊNCIAS**

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas Por Dentro.** 3. ed. Ijuí : Editora UNIJUI, 2011.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009:questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente:reflexões a partir da voz dos professores. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis. NUP/ CED, v. 29, n. 1, p. 161-191, 2011.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior. Est. Aval. Educ**.São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos.**vol. 1. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Entre o escrito e o vivido**. P. 15-20. 2ª ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MARTINS, J.S*.* **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza eclasses sociais. 2.ed.- Petrópolis: Vozes, 2002.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e a formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia.** Uberlândia: UFU, v. 8, n. 24, p. 124-130, 2007.

MONLEVADE, João Antonio. **Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil.** Volume 2, n.4, 2012

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEDU/CEE. **Resolução CEE nº 3.777/2014.** Disponível em: < http://sedu.es. gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

THOMPSON, E. P. A **Formação da Classe Operária Inglesa**. (3 vols.) Trad.Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo: Paz e Terra, 1987.