

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA SOARES FERREIRA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DO TCE-RS:
AS OBSCURIDADES DA LEGISLAÇÃO NO ÂMBITO DO
FINANCIAMENTO

PASSO FUNDO

2019

Fernanda Soares Ferreira

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DO TCE-RS:
AS OBSCURIDADES DA LEGISLAÇÃO NO ÂMBITO DO
FINANCIAMENTO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2019

Dedico este trabalho, primeiramente ao 'Pai Maior', pelo dom da vida e a capacidade de superar todas as dificuldades. À minha mãe, Ruth Soares, fonte de amor e carinho em minha vida. Ao meu pai, Renato Ferreira, 'in memoriam', minha fortaleza, que iniciou comigo a caminhada do Mestrado, mas quis a vida, que pudesse acompanhar lá do céu a conclusão dessa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, aos meus pais, pelo incentivo e amor infinito.

Em especial, à minha fonte de amor e gratidão: Mãe te amo mais que tudo.

Aos amigos, do Mestrado para a vida, Everaldo e Viviane, por todo o companheirismo, carinho escrita e aprendizado, comigo compartilhados.

Aos meus familiares e amigos, que entenderam minha ausência e compreenderam a importância desse momento.

À minha orientadora, Dr. ^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pela confiança, dedicação e incentivo, compartilhando comigo esse mundo até então desconhecido, de conhecimentos inimagináveis.

Aos Professores do ‘PPGEDU’, por serem fonte de inspiração.

Ao Professor e colega Edugas Costa, por ter se disposto a me auxiliar nos estudos sobre financiamento.

Aos funcionários do programa, pelo carinho e acolhida a nós dispensados, em especial a Jéssica Bertoglio, por sempre nos atender com tanta presteza.

Ao meu Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (Ge-Quali), que compartilharam momentos e saberes inesquecíveis.

À Universidade de Passo Fundo, pela concessão da Bolsa de Estudos, que propiciou que eu pudesse, mais uma vez retornar a essa casa.

À banca examinadora, Profa. Dra. Luciane Viegas (IFRS), Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF), Dr. Rafael Pavan (UPF), e Profa. Dra. Adriana Dieckel (UPF) pelas contribuições valiosas no meu trabalho.

RESUMO

O financiamento público da educação especial ainda é considerado tema relativamente recente dentro das políticas públicas. Nesse contexto, a presente dissertação, fundamenta-se na legislação da educação especial, tanto na esfera nacional quanto internacional, em sua concepção histórica e, finalmente, no ponto crucial, a saber, o levantamento precedido da análise de dados referentes a 170 pareceres (conforme o Apêndice A) apurados junto ao TCE/RS. Para tal, fez-se um recorte temporal entre os anos de 2008 a 2018, voltado à gestão de recursos no âmbito do financiamento e das políticas educacionais na seara dos 497 municípios do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa apresenta cunho qualitativo, uma vez que se baseou na análise de dados pesquisados junto ao TCE/RS, IBGE, INEP, FNDE e MDE e FUNDEB, precedida de uma investigação de caráter bibliográfico referente aos escritos já realizados por Vigotsky, Mazzota, Mantoan, na seara da Educação Especial, e no que se refere ao Financiamento, Davies e Farenzena. Os dados que ora são apresentados, partem da premissa de que a aplicação do fator de ponderação da educação especial repassado pelo FUNDEB, ao chegar aos municípios, são agregados aos recursos do ensino regular, em uma soma única, para tão somente depois, as verbas serem aplicadas em conformidade com a gestão municipal. Nesse sentido, o objetivo da presente dissertação compreende identificar quais são as lacunas da legislação relativa à educação especial no tocante à fiscalização do TCE/RS nos gastos públicos nessa modalidade de ensino. Cumpre ressaltar que a educação especial está fundamentada sob as normas de organização político-administrativa e de gestão previstas para as diferentes etapas da educação básica e das modalidades de ensino. Contudo, as legislações vigentes não definem de forma clara como se dá a aplicação dos recursos destinados à educação especial, sobretudo tomando por base o fator de ponderação, que é superior aos outros percentuais distribuídos entre as demais modalidades de ensino. Depreende-se, portanto, que o TCE/RS, enquanto agente fiscalizador, não tem como apontar as discrepâncias na gestão dos recursos destinados à educação especial em virtude de lacuna legislativa que diz respeito à apropriação destes recursos quando estes chegam aos municípios, conforme o apurado a partir da análise dos apontamentos do egrégio Tribunal.

Palavras-chave: Tribunal de Contas. Financiamento. Educação Especial. Apontamentos.

ABSTRACT

Public funding of special education is still considered a relatively recent topic within public policy. In this context, this dissertation is based on the legislation of special education, both nationally and internationally, on its historical conception and, finally, on the crucial point, namely, the survey preceded by the analysis of data referring to 170 opinions (Appendix) verified with the TCE / RS. To this end, a timeframe was made from 2008 to 2018, focused on resource management in the area of financing and educational policies in the area of 497 municipalities of the state of Rio Grande do Sul. The research has a qualitative nature, since it was based on the analysis of data researched by TCE / RS, IBGE, INEP, FNDE and MDE and FUNDEB, preceded by a bibliographic investigation referring to the writings already performed by Vigotsky, Mazzota, Mantoan , in the area of Special Education, and with regard to Financing, Davies and Farenzena. The data presented here are based on the assumption that the application of the special education weighting factor passed on by FUNDEB upon reaching the municipalities is added to the regular education resources, in a single sum, for only then, the funds applied as intended by the municipal management. In this sense, the objective of this dissertation is to identify what are the gaps in the legislation related to special education regarding the supervision of the TCE / RS on public spending in this type of education. It should be noted that special education is based on the norms of political-administrative organization and management provided for the different stages of basic education and teaching modalities. However, current legislation does not clearly define how the resources allocated to special education are invested, especially based on the weighting factor, which is higher than the other percentages distributed among other teaching modalities. Therefore, it appears that the TCE / RS, as an inspector, cannot point out the discrepancies in the management of resources for special education due to the legislative gap regarding the appropriation of these resources when they reach the municipalities, as the from the analysis of the Court's notes.

Keywords: Court of Auditors. Financing. Special education. Appointments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Página Inicial do ‘SITE’ do TCE/RS	28
Figura 02 – Página de Consulta Processual do TCE/RS	29
Figura 03 – Página com o filtro da Pesquisa utilizado no site do TCE/RS	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula Inicial na Educação Especial (2017)	130
Tabela 2 – Número de Matrículas Iniciais por Etapa de ensino	139
Tabela 3 – Total de Escolas existentes no Rio Grande do Sul	141
Tabela 4 – Matrícula Inicial por Etapa de Ensino da Rede Municipal 2017	151
Tabela 5 – Origem Legal do Apontamento	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Repartição/Transferência de Receitas Constitucionais	21
Quadro 2 – Ações Transformadoras da Educação Especial	66
Quadro 3 – Origem das receitas vinculadas à educação	78
Quadro 4 – Estrutura Constitucional da Tributação para a Composição do FUNDEB	81
Quadro 5 – Critérios de Consideração de Alunos para a Constituição do FUNDEB	87
Quadro 6 – Repasse de Receitas entre os Entes Federados	94
Quadro 7 – Quadro 7 - Diretrizes e Metas do PNE	96
Quadro 8 – Artigos que tratam da Educação Especial na CF/1988	102
Quadro 9 – Cronologia da legislação da Educação Especial no Brasil	104
Quadro 10 – Tratados e Convenções Internacionais	105
Quadro 11 – Atribuições do TCE/RS	108
Quadro 12 – Estrutura Organizacional do TCE/RS	120
Quadro 13 – Composição das Receitas Públicas	122
Quadro 14 – Evolução das ponderações do FUNDEB 2007-2019	139
Quadro 15 – Imagem do Cabeçalho de Pesquisa	147
Quadro 16 – Busca Avançada	148
Quadro 17 – Explicação Sobre o Tipo de dado Pesquisado	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência	106
Gráfico 2 – Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica (2009-2017)	127
Gráfico 3 – Percentual de população de 4 a 17 anos, com deficiência que frequentava escola, a nível de Brasil e por região – 2010.	128
Gráfico 4 – Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades	129
Gráfico 5 – Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais ativas	131
Gráfico 6 – Porcentagem de alunos com deficiência e TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem AEE – Brasil e Rio Grande do Sul	132
Gráfico 7 – Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência	141
Gráfico 8 – Estabelecimentos de Educação Especial no RS por Esfera Administrativa	142
Gráfico 9 – Evolução das matrículas da educação especial	143
Gráfico 10 – Percentual por Tipo de Apontamento	145

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAQi Custo Aluno Qualidade Inicial
CF Constituição Federal
Corede Conselhos Regionais de Desenvolvimento
EJA Educação de Jovens e Adultos
FMI Fundo Monetário Internacional
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE Fundo de Participação dos Estados
FPM Fundo de Participação dos Municípios
FNDE Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MPU Ministério Público de Contas
PEE Plano Estadual de Educação
PME Plano Municipal de Educação
PNE Plano Nacional de Educação
TCE Tribunal de Contas do Estado
TCE'S Tribunais de Contas dos Estados

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Metodologia	24
1.1.1 Caminhos de busca de pareceres do TCE/RS	27
1.2 Problematização da pesquisa.....	31
1.3. Justificativa	35
1.4 Estrutura da Dissertação.....	37
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	40
2.1 O mundo dentro da excepcionalidade: as peculiaridades da história da educação especial.....	40
2.2 A Defectologia Vigotskyana na perspectiva da Educação Especial	52
2.3 A educação especial no Brasil, desafios que ainda estão por começar	57
3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM GERAL E ESPECIAL A FRENTE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	72
3.1 Difusão do financiamento da educação especial e geral no Brasil.....	76
3.2 O FUNDEB como principal agente financiador da educação.....	79
3.3 Repartição da Receita Tributária Constitucional.....	91
3.4 O Plano Nacional da Educação na perspectiva da Educação Especial	95
3.5 Ordenamento Legislativo da Educação Especial.....	102
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO DO TCE/RS NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E A FISCALIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS.....	107
4.1 O Estado enquanto órgão fiscalizador dos municípios	111
4.2 O Tribunal de Contas do RS e a sua trajetória na Governança do Estado	115
4.3 A vinculação dos recursos para o Financiamento da Educação	121
5. OS DADOS APURADOS E A DISCUSSÃO RESULTANTE REFERENTE À APLICABILIDADE DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL	125
5.1 A Meta 4 do PNE e sua contemplação no âmbito de fiscalização do TCE/RS.....	125
5.2 Resultados da pesquisa: a obscuridade legislativa sobre a aplicabilidade de recursos.....	135
5.3 Fiscalização do TCE/RS.....	144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICE	173

1. INTRODUÇÃO

A garantia da educação enquanto direito fundamental, contemplada na Carta Constitucional de 1988, é característica ao exercício pleno da cidadania, e essencial na universalização desse direito, sobretudo na esfera da educação básica. Assim, as políticas públicas voltadas à Educação Especial tomando parte das agendas governamentais.

As expressões “Inclusão Social” e “Educação Especial” ganharam relevância no discursos político-ideológicos e pedagógicos nas recentes discussões que envolvem o campo teórico e conceitual da educação. Apreende-se, portanto que, defini-las enquanto conceitos, e delinear as vias para sua instituição na condição de política pública é premente no panorama educacional atual.

Debates acerca das suas finalidades têm focalizado nos reconhecidos grupos denominados “excluídos” e que, representam uma parcela considerável da população mundial. Necessariamente o reconhecimento das causas geradoras dos índices de “exclusão social” tem justificado a necessidade de propor tais políticas que contemplem a “inclusão social”.

Contudo, a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” parece ser o argumento crucial para que as políticas públicas em vigor sejam disseminadas como “inclusiva” em todos os seus desdobramentos.

Enquanto conceito, pode-se compreender a educação especial sob a perspectiva da própria legislação, como define a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), através do documento Política Nacional de Educação Especial que rege oficialmente os serviços públicos nesta área, a considera como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (MEC/SEESP,1994).

Em outra perspectiva de análise de vinculação com o sistema educacional, esta definição considera inicialmente a Educação Especial como um “instrumento de intervenção”, como um processo que pretende modificar o estado do desenvolvimento de seus usuários.

Embasados nos conceitos de educação especial nas necessidades do alunado, estes devem ser norteados no sentido de viabilizar o acesso e concretizar a aprendizagem, com preferência no ensino regular, que seria o foco de integração destes alunos.

Já o conceito de educação inclusiva surgiu em 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia centra-se na ideia de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultural, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Nesse sentido, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma proposta educativa num ambiente adequado, que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola.

No viés da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/96, destina o Capítulo V, inteiramente à educação especial, definindo-a no artigo 58º como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais".

Para Mantoan (2006), do ponto de vista pedagógico a integração visa estimular a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento socializador. A inclusão é uma inovação no campo da educação, que implica na modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 58).

Destaca, ainda, a autora, que desse modo, a inclusão implica mudanças; questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração.

Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral. A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 59).

Na prospecção da educação especial, é inegável a contribuição de Vygotsky; principalmente a relação que sua obra pode representar na realidade brasileira. Vygotsky dedicou boa parte de sua vida a educação de crianças com necessidades educativas especiais. Grande parte de seus estudos e das suas obras foi dedicada à estas crianças.

Na realidade atual, quando se fala em inclusão e os nossos olhos se voltam para aquelas crianças que vêm sofrendo um processo perverso de exclusão social e educacional, é de suma importância verificar o que esse grande educador tem a nos dizer a respeito.

Sua obra é datada por volta de 1930, e apesar de tantos anos terem se passado, atualmente quando se pensa em educação especial, seus estudos são mais que atuais, e ascendem para a compreensão dos problemas relativos às deficiências. A contribuição da sua obra é incontestável, uma vez que a visão da sociedade deixada em relação a estes indivíduos é estática.

Essa concepção do ser humano como ser imutável, gerou na sociedade uma expectativa bastante negativa com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tais circunstâncias poderiam acarretar consequências desastrosas no processo educativo e na intervenção dos tratamentos.

Assumindo a perspectiva de Vygotsky, se propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças de forma não é de complacência mas adotar um olhar dialético, que cada a cada constatação de um problema também se constrói possibilidades de trata-los. Para o autor o defeito ou problema físico, independente da sua natureza, desafia o organismo. Assim, a questão da deficiência acaba por ser contraditória, pois enquanto o organismo débil necessita de tratamento, este por sua vez, vem de encontro a ideia de ‘compensar’ o desenvolvimento de outras funções a fim de superar a dificuldade.

O indivíduo, para Vygotsky, é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social. Suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes, fazem parte desse universo histórico-cultural e servem de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa constituição social da mente é explicitada por Vygotsky:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (Inter psicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1998, p. 33)

Vygotsky, embasava seu trabalho no desenvolvimento das potencialidades das crianças, quando fundamentava sua ação no que haveria de se fazer para desenvolve-las, e não no que poderia limitá-las.

Assim, Vygotsky (1983), afirmava que a defectologia centrava-se na ideia de trabalho que agregasse teoria científica e prática. (VIGOTSKY, 1983, p. 12-13). As reflexões de Vygotsky sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O atual excesso de leis e discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática.

A obra de Vigotski, em contrapartida, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiências sensoriais. Acima de tudo, as contribuições de Vigotski aqui postuladas revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano.

A pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de vias para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. Nesse sentido, o desejo de Vigotski (1998) de ver desaparecer o fato da deficiência - e não apenas a palavra - seria realizado com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social destas pessoas, que passariam a ser reconhecidas em sua especificidade, e não por sua limitação. (VIGOTSKY, 1998, p. 34)

Nesse sentido, ainda que as diretrizes educacionais atuais, consolidadas no Plano Nacional de Educação (PNE), e estendidas aos Planos Estaduais de Educação (PEE) e aos Planos Municipais de Educação (PME) apoiem-se na perspectiva de materialização da educação como direito inalienável, evidenciam-se contradições e distorções na gestão, distribuição e aplicação de recursos, em um momento extremamente significativo para a nação brasileira, no que diz respeito à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, que são deveras, contribuições legislativas de suma importância ao desenvolvimento do país no que tange a elevação dos índices de escolarização e erradicação de desigualdades de cunho social e econômico.

Segundo Morais (2016), nas sociedades contemporâneas, cada vez mais se torna pertinente discutir e ressaltar a importância da educação, como fator de inclusão social e desenvolvimento, presente na complexidade das formas de relação sociocultural tornando-se urgente a necessidade de dinamizar os mais variados recursos materiais e humanos. Tais recursos, devem colaborar para efetuar a função social da educação.

Historicamente, segundo o autor, o Brasil tem se caracterizado como um país com

inconsistentes na área das políticas públicas, imprimindo uma dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. (MORAIS, 2016, p. 32)

As ações em prol da educação inclusiva tratam-se de ação política, cultural, social e sobretudo, pedagógica, sustentada na defesa do direito de todos usufruírem de um ambiente socializador, que propicie aprendizagem e participação, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado desde sua concepção em uma ideologia que perpassa os direitos humanos, que demarcam igualdade e diferença como valores indissociáveis, e embasam à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, social e pedagógica, é direito de todos os alunos, inclusive de estarem juntos, aprendendo, participando e socializando, sem nenhum tipo de discriminação. Ao reconhecer que as dificuldades encontradas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de se contrapor as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume um caráter fundamental de discussão na sociedade contemporânea, principalmente em relação ao papel da escola na superação diante do paradigma da exclusão.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, importando na mudança estrutural e cultural da escola, a fim de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vislumbra os avanços do reconhecimento e das reivindicações da sociedade, na estruturação de políticas públicas patrocinadoras de uma educação de qualidade para todos o alunado.

Entenda-se por Política de Educação Especial, conforme contextualização da Secretaria de Educação Especial, a ciência de estabelecer objetivos que permitam satisfazer às necessidades educativas dos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, bem como de orientar as ações governamentais para a conquista e manutenção dos objetivos estabelecidos. (SEESP, 1994)

Há de se inferir, que a educação especial, a partir da Constituição de 1988 que aponta para a universalização desta modalidade de ensino, uma vez que requerem um papel fundamental na formação da cidadania, do reconhecimento das diversidades, e sobretudo, constitui elemento fundamental para o reconhecimento da diversidade de uma nação. (BRASIL, 1988)

A implantação de um sistema de ensino que possa atender às demandas atuais concernentes à educação especial, requer por parte do poder público, investimentos, e para isso, o financiamento da educação é fator preponderante à oferta da educação especial. Assim, as políticas públicas específicas para esta modalidade, são em maior parte repassadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), associado de forma completa com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), repassados aos estados, que por sua vez repassam aos municípios, sendo neste último caso, específico àqueles que não alcançam o percentual mínimo de investimento.

Historicamente, quando se estudam as políticas públicas destinadas à educação especial, estas ficam restringidas às práticas escolares, formação profissional, campanhas de conscientização e fatores perpendiculares ao financiamento. Porém, reestruturar os sistemas de ensino com processos educacionais dotados de práticas inclusivas, onde a organização de escolas e classes especiais deva ser repensada, demandando em uma mudança estrutural e cultural da escola e, principalmente dos governos municipais, surge como uma demanda urgente.

Prietto (2009) afirma que “[...] pouco se tem divulgado sobre análises da gestão pública da educação especial em municípios, e é particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento especializado”. (PRIETTO, 2009, p. 5)

Partindo dessa conjectura, Mazzota (2011), coloca que o arcabouço político que circunda esta esfera educativa, só podem ser entendidas dentro de uma contextualização histórica da educação brasileira, e de uma análise do financiamento da educação, baseada na obrigatoriedade do Estado em provê-la juntamente com a participação dos entes federados. (MAZZOTA, 2011, p. 83)

Traz-se, neste contexto, como diretriz constitucional elencado no artigo 208, inciso III da C.F/1988, o direito à educação especial ou inclusiva, é expressão de uma sociedade justa e democrática que atua em prol da erradicação de desigualdades. Trata-se de um direito público e subjetivo da educação para todos como dever público que assim se define:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

O artigo supracitado, dá como garantia a oferta de atendimento educacional especializados às pessoas com deficiência, e que esta oferta, seja preferencialmente na rede

regular de ensino, isto é, a inclusão se efetivará no contexto de ensino comum a todos.

Tal diretriz é atual, consubstanciada na plena integração dessas pessoas em todos os espaços da sociedade. Trata-se, portanto, de dois direitos principais: o direito à educação , comum a todos, e o direito de receber essa educação, junto às demais pessoas, nas escolas regulares.

Essa modalidade de ensino é o mote para o desenvolvimento da presente dissertação. O tema surgiu a partir da análise dos dados realizados junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, utilizando como fonte as contas públicas dos municípios em relação aos gastos das referidas verbas que serão analisadas no decorrer do trabalho, voltadas à gestão dos gastos com educação especial.

O financiamento da educação contextualizado na C.F/1988 em seu artigo 212, caracterizou-se pela descentralização financeira estatal, que repassou aos estados e municípios um aumento na sua participação a partir do repasse da arrecadação tributária no concernente às receitas disponíveis, assim se coloca:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Dessa forma, a Constituição Federal, nesse artigo determina que, o município deverá destinar à Educação, não menos que 25% de sua arrecadação. Desses 25%, 60% devem ser destinados ao financiamento do ensino fundamental e os 40% restantes ao financiamento de outros níveis de ensino.

Desta forma, à nível de FUNDEB, 60% dos recursos devem ser destinados exclusivamente para o pagamento dos profissionais do magistério da educação básica. O mínimo a ser gasto dos recursos do FUNDEB é de 95%, sendo que os 5% restantes podem ser gastos no primeiro trimestre seguinte e com a abertura de crédito adicional, sendo ainda fixado um valor mínimo a ser gasto anualmente por aluno. A Constituição Federal de 1988, determinou quais as receitas tributárias são devidas por cada ente da federação, e que entre estes haveria uma transferência de receitas. Tais transferências são diretas quando repassadas, em parte, da União e dos Estados para outros órgãos da administração pública municipal.

Essas transferências, sempre vão da esfera de maior nível para nível inferior da administração conforme demonstrado no 'Quadro1'. A União repassa aos Estados e aos Municípios, e por sua vez, os Estados repassam aos Municípios. Esse papel redistributivo dos

fundos públicos entre os entes federados, visam dar equidade aos municípios menores que não possuem a mesma capacidade arrecadatória, e, portanto, não tem como arcar com as despesas que visam o bem comum.

Conforme argumenta Pavan (2017), o maior desafio da Administração Pública em todas as esferas de poder da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios destinam-se em prestar serviços públicos que supram as necessidades básicas e primordiais da sociedade. Os serviços de maior relevância para manter a boa ordem e o bem-estar social são a educação, saúde, moradia, habitação e segurança.

Essa repartição pode assim ser representada:

Quadro 1: Repartição/transferências das receitas constitucionais.

SENTIDO	MODALIDADE DE REPARTIÇÃO
Da União para os estados	<p>Distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 21,5% da arrecadação líquida do IR e do IPI para o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Distrito Federal (Art. 159, I, “a” da CF/88), objetivando promover o equilíbrio socioeconômico. - 10% da arrecadação líquida do IPI, proporcionalmente ao valor das exportações de bens industrializados (Art. 159, II, da CF/88). <p>Partilha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% do IR incidente na fonte sobre rendimentos pagos pela administração pública estadual (Art. 157, I, da CF/88); - 30% do IOF incidente sobre o ouro definido como ativo financeiro ou cambial, conforme origem; - 20% da arrecadação de novo imposto que a União venha a instituir (competência residual) rateio determinado por lei federal.
Da União para os municípios	<p>Distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 22,5% da arrecadação líquida do IR e do IPI para o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), (Art. 159, I, “b” da CF/88), objetivando promover o equilíbrio socioeconômico. <p>Partilha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% do IR incidente na fonte sobre rendimentos pagos pela administração pública municipal (Art. 158, I, da CF/88); - 70% do IOF incidente sobre o ouro definido como ativo financeiro ou cambial, conforme origem; - 50% da arrecadação do ITR (Art. 158, II, da CF/88).
Dos estados para os municípios	<p>Distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 25% da arrecadação líquida do ICMS, por meio de fórmula, sendo, pelo menos, três quartos proporcionais ao valor adicionado gerado em cada localidade, e até um quarto, segundo critérios de lei estadual; - 25% do ICMS (Art. 158, IV, da CF/88). <p>Partilha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 50% do IPVA, conforme veículos licenciados em seus territórios (Art. 158, III, da CF/88).

O autor demonstra no quadro, as formas de transferências administrativas, uma vez que constituem importante fonte de receitas que se dão à nível de financiamento da educação, via FUNDEB, constituindo importante fonte de receita que se incorporam aos orçamentos dos municípios, equilibram dessa forma os valores da arrecadação municipal a fim de compor os gastos e investimentos com educação.

Ainda conforme o autor, as formas de repartição dos impostos destinados à educação devem ser partilhadas ou transferidos aos entes da federação baseados em um modelo que se subdivide em dois aspectos, um de distribuição e outro de partilha. Essas transferências constitucionais de uma esfera da administração para a outra, ocorrem tanto da União para com os Estados e aos Municípios, como também, dos Estados para os Municípios. Se constituem importantes fontes de receitas para somar aos orçamentos dos governos de menor nível de arrecadatório. Dessa forma, essas reversões de receitas têm como finalidade equalizar a capacidade arrecadadora e financeira dos diversos entes da federação, pois somam-se orçamentos dos governos de menor nível. (PAVAN. 2017, p. 90).

A ausência de investimentos que não contemplem os percentuais acima descritos revela-se nos apontamentos por parte do TCE/RS, e denotam que o olhar voltado à educação especial está inserido dentro do contexto da educação básica nos níveis de educação infantil e ensino fundamental. Entretanto, os gastos com a educação especial são analisados no mesmo “montante” sem especificidade de destinação própria a modalidade. O fato do valor ser agregado quando chega ao município conjuntamente com os outros níveis de ensino de competência municipal, advém da própria legislação, que não regulamenta de maneira clara e específica, a separação dos gastos da educação especial do ensino regular. O repasse de recursos para financiamento da educação, apenas determinam aos gestores municipais onde eles devem utilizar os recursos, no caso, em educação, mas não define de forma explícita como aplicá-los em relação às modalidades de ensino.

O recurso vem de diferentes esferas, porém não chegam diretamente aos caixas dos Estados e municípios, eles seguem para uma conta única para depois serem distribuídos. Pavan (2017) exemplifica: Esses recursos são depositados diretamente em um fundo de natureza contábil estadual; assim, cada uma das 27 unidades da Federação terá o seu próprio fundo

O valor de recursos que cada Município irá receber desse fundo vai depender do número de alunos matriculados na Educação Básica pública, de acordo com o censo escolar do ano anterior. O total de matrículas de cada rede pública municipal de ensino será multiplicado por um fator de ponderação, para apurar-se o *quantum* de dinheiro que cada Município e Estado irá receber.

Na construção de uma educação que efetive políticas de integração e humanização, na relação do convívio integrado e na prática da diversidade, o direito de participar dos espaços comuns de ensino e aprendizagem, que são realizados, na maior parte do tempo na escola, devem ser institucionalizados de acordo com a lei vigente. Para tanto, as políticas educacionais carecem de estar alinhadas aos propósitos que orientam o pleno acesso, e condições de equidade nos sistemas de ensino, tanto na rede regular, quanto nas escolas especializadas.

O artigo 3º da Carta Constitucional, institui como objetivos fundamentais da República brasileira os preceitos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Cury (2007) considera que é primordial ao Estado Democrático de Direito, a busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana. (CURY, 2007, p. 829)

Para tanto, a Constituição Brasileira, adota como princípio a “igualdade”, em seu Art. 5º, com a finalidade de que todos sejam tratados da mesma forma e tenham os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação em relação à sua cor, credo, sexo, em consonância com os critérios apregoados pelo ordenamento jurídico. Tal preceito assim se coloca:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (BRASIL, 1988)

A igualdade se configura como uma eficácia transcendente de a toda situação de desigualdade, que se origine da norma constitucional, sendo de outra forma considerada não recepcionada, se não houver compatibilidade com os valores que a constituição recepciona. O fundamento do direito de igualdade encontra-se fundamentado no sentido de que todos devem ser tratados de forma igual perante a lei, sendo passíveis de direitos e obrigações perante o Estado.

Tal princípio ainda está representado ao que se refere ao direito à educação quando sanciona ainda no Art. 227 da Constituição de 1988, o mesmo direito, enquanto impõe à família a obrigação de prover, entre outras coisas, a educação, incluindo à assistência aos deficientes. Tal artigo se afirma na seguinte perspectiva:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, a promoção de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com objetivo de promover o bem comum, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, estaria prevendo uma sociedade igualitária, com escolas acessíveis a todos, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, o que de certa feita, não corresponde à atual realidade, uma vez que a inclusão já desmantelou com a antiga ideia de segregação de deficientes da socialização, e muito tem avançado, contudo, muito há de se realinhar quanto às políticas públicas como também, da própria questão do preconceito e do que realmente significa ‘incluir’.

1.1 Metodologia

O que distingue o “senso comum” do “conhecimento científico” é o método. Conforme bem afirmam Marconi e Lakatos (2017, p. 2), o que diferencia o conhecimento dito “popular” do conhecimento “científico” é a forma, o método e os instrumentos utilizados para conhecer”. Ainda, segundo as autoras, “o conhecimento científico é factual, lida com ocorrências ou fatos”. (MARCONI E LAKATOS. 2017, p. 6). Assim, o método se constitui como um saber experimental, procedimental, que pode ter sua veracidade comprovada ou não.

Para Tartuce (2006) a metodologia científica trata de método e ciência. Método, do grego ‘methodos’, ‘met'hodos’, significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim” é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. (TARTUCE, 2006, p. 11)

Desta forma, o que define o método é a pesquisa, portanto a relação entre sujeito e objeto permite o conhecimento, enseja uma busca por algo diferenciado do que se sabe conhecer. Para tanto, o autor afirma ainda que a apreensão simples da realidade cotidiana é um conhecimento

popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade enquadra-se no conhecimento científico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico (TARTUCE, 2006, p. 12).

O saber perpassa o conhecimento sem questionamento, quando emite somente uma opinião sem julgamento, sem problematizar. É fundamental, segundo Bachelard (2005), ser o processo científico, um processo de construção. “É impossível, anular em um só golpe, todos os conhecimentos habituais”. Neste sentido, faz uma referência ao “obstáculo epistemológico”, ao “contra pensamento”. “É sobretudo ao aprofundar a noção de obstáculo epistemológico que se confere pleno valor espiritual à história do pensamento científico” (BACHELARD, 2005, p. 18-22).

O autor define a construção de um conceito sob outro conceito, tendo neste fundamento, uma possibilidade de amadurecimento epistemológico, construção de um conhecimento científico, de contrassenso vencido. O pensamento científico de Bachelard (2005) desvela um pensamento político: remete à utilidade social da pesquisa. Assim, uma política de pesquisa deverá ter um cunho de política social. A fenomenologia do conhecimento dá-se, portanto, pela reconstrução do pensamento original na sua transformação, na sua lapidação à um pensamento mais espiritualizado, evoluído” (BACHELARD, 2005, p. 22).

A construção de uma teoria científica segundo Minayo (2009, p. 14), se coloca sob três formas: a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A contextualização histórica de como se realizaria a educação aos deficientes remete ao tempo em que, esta não era vista como modalidade ou etapa educacional, era até então, uma forma de ‘tratar’ as pessoas que apresentassem um papel indesejado da educação especial.

Todo esse processo pautou-se na análise conceitual e formal de como as deficiências eram observadas e contextualizadas socialmente, e ainda como se determinou o processo de criação, inserção, formação e atuação do FUNDEB diante do financiamento da educação especial. Nesse sentido, utilizou-se, de uma pesquisa de caráter bibliográfico.

Na pesquisa bibliográfica, no que se refere ao tema da presente dissertação, buscou-se apurar, analisar conceituar e contextualizar a Educação Especial, bem como precisar o nível de importância e aplicação do FUNDEB para o financiamento dessa modalidade de ensino.

Há de se compreender que o aparato teórico então serve como aporte de pesquisa, tanto de cunho qualitativo ou quantitativo, ou ainda de ambos. Minayo (2009) revela então que estas pesquisas não se contrapõem, a primeira, se ocupa com um universo de significados, dos motivos, das crenças e das aspirações, dos valores e das atitudes, enquanto que na pesquisa qualitativa os objetos são representados pelas relações e intencionalidades. Não há incompatibilidade entre as duas abordagens, e sim uma complementação. (MINAYO, 2009, p. 22)

Como método utilizado, a presente dissertação valeu-se da pesquisa de caráter qualitativo com a aferição de dados quantitativos em relação à pesquisa dos pareceres junto ao TCE/RS, bem como da utilização de pesquisa bibliográfica ao que se refere aos conceitos e teorias acerca do tema Educação especial, bem como na análise da legislação pertinente.

Para Flick (2013) a pesquisa quantitativa pode caracterizar-se primeiramente do estudo de um fenômeno, a partir de um conceito que se expressa de forma teórica. Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa, estabelece para si outras prioridades, possibilita através da coleta de dados a reconstrução do que está sendo estudado. (FLICK, 2013, p. 21)

O autor coloca que diante da análise das pesquisas qualitativas e quantitativas, ainda que tenham enfoques diferentes, pode-se auferir que possuem traços em comum. Os enfoques relatados por ele, demonstram um alinhamento das pesquisas em relação às suas características intrínsecas, porém, com especificidades extrínsecas, principalmente em relação aos dados, teorias e generalidades. Ainda segundo o autor, as pesquisas qualitativas e quantitativas achegam-se em relação às abordagens, de forma a complementar a pesquisa.

Para Gil (2008) a ciência se explica a partir de uma definição que necessariamente não carece de ser um conceito concreto, pois vários métodos podem ser utilizados para sua construção. Segundo o autor, exprime-se por ciência:

Pode-se considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível, com auxílio da linguagem matemática -, leis que regem os fenômenos. Embora sendo as mais variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries de fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever - pelo menos de forma probabilística - acontecimentos futuros. (GIL, 2008, p. 2)

Assim, os métodos científicos servem como forma interpretativa dos fenômenos teóricos, e das relações por este justificadas. Para tanto, as teorias embasam-se em dados

empíricos elevados à condição de produção científica, como afirma Severino (2016), conforme afirmam Marconi e Lakatos (2017, p. 295) sobre as referências epistemológicas:

Assim, cabe ao procedimento interpretar os fenômenos naturais e humanos. Ao se apurar dados e teorias, observações e interpretações acerca de um problema qualificando-o ou quantificando-o, estabelecemos o método de abordagem.

Para tanto, infere-se o problema da presente pesquisa, que se destina a analisar e investigar e averiguar ‘quais os apontamentos e inserções do TCE/RS diante do financiamento específico da Educação especial e quais os caminhos e possibilidades que os indicam’?

A construção científica enseja a existência das incertezas da pesquisa, partindo então de uma hipótese que dá origem à uma pesquisa, ao qual se aufere uma solução, que se estrutura através de conjecturas, de erros e acertos na resolução do problema. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 67)

Segundo as autoras, o processo observatório para a construção da hipótese pode ser descrito da seguinte forma:

Atividade com objetivo (encontrar ou verificar alguma irregularidade que foi pelo menos vagamente vislumbrada); trata-se de uma atividade norteada pelos problemas e pelo contexto de expectativas (‘horizonte de expectativas’). [...] Não há experiência passiva. Não existe outra forma de percepção que não seja no contexto de interesses e expectativas, e, portanto, de regularidades e leis. Essas reflexões levaram-me à suposição de que a conjectura ou hipótese precede à observação ou percepção, temos a expectativas inatas, na forma de expectativas latentes, que hão de ser ativadas por estímulos aos quais reagimos, via de regra, enquanto nos empenhamos na exploração ativa. Todo aprendizado é uma modificação de algum conhecimento anterior. POPPER (1997, p. 58) *apud* MARCONI e LAKATOS (2017, p. 67-68)

Desse modo, a presente pesquisa precedeu de uma pergunta pertinente e fatível, necessitando possuir elementos passíveis de resolução, do engajamento do pesquisador, no que se refere voltado à análise do tema junto aos dados do TCE/RS, para chegar na sua solução.

1.1.1 Caminhos de busca de pareceres do TCE/RS

Várias foram as tentativas até encontrar o caminho de busca do Tribunal, relacionado ao problema da pesquisa. A área de pesquisa avançada do TCE/RS requer termos extremamente específicos a fim de que se tenha uma pesquisa mais precisa.

O amplo acesso à informação implica, necessariamente, maior oportunidade de controle (social e institucional), o que gera maior participação popular e, conseqüentemente, uma gestão pública mais eficiente.

Conforme orientação do TCE /RS (2018), o acesso à informação compreende o direito de obter dados sobre atividades exercidas pelos órgãos e pelas entidades, inclusive as relativas a sua política, organização e serviços.

Após a apuração dos apontamentos que ensejaram os processos no âmbito do TCE/RS, os dados foram categorizados na Tabela que consta no ‘Apêndice’ ao final do trabalho, procedendo-se a análise destes dados coletados junto ao Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE/RS) referentes à aplicação de recursos por parte dos municípios quanto à educação especial.

As razões pelas quais os apontamentos específicos da educação especial constatados, em relação ao total de pareceres analisados, são poucos, uma vez que não refletem uma realidade de carência ou má aplicabilidade de recursos, mas refletem a razão da relação do financiamento da educação especial e da ausência de parâmetros legais.

Para a apuração, os seguintes passos foram realizados para a contextualização de atuação do tribunal:

A página inicial do TCE/RS contém as informações mais recentes a respeito da atuação do tribunal, bem como aparece nesta página inicial as abas de consulta de todos os assuntos de sua competência. Na aba ‘CONSULTA’ é onde selecionamos o tipo de assunto a ser pesquisado.

Assim, o primeiro passo foi o acesso ao site do TCE/RS, através do endereço eletrônico www.tce.rs.gov.br.

Figura 1: Página Inicial “site” do TCE-RS



Fonte: www.tcers.gov.br

O segundo passo, portanto, foi o de realizar a busca processual dentro do site, na aba ‘consulta’, acionando “consulta processual”. Em seguida, digitou-se os termos que se referiam ao assunto relacionado ao tema da pesquisa, no caso, as “Contas regulares e irregulares educação especial 2008 a 2018”, o que delimitou o período temporal a ser analisado, conforme figura expressa acima.

Para tanto, o resultando do presente estudo apontou 170 pareceres que envolviam o tema “educação especial”. Os pareceres estão dispostos na página do sitio dez em dez, e o acesso resultou em dezessete páginas de pesquisa. Cada processo é apreciado por um Conselheiro do Tribunal, que analisa cada um dos apontamentos indicados pelos auditores. Ainda são comunicados os gestores, pelo diário eletrônico conforme segue demonstrado no quadro abaixo:

Figura 2: Página de Consulta Processual do TCE-RS

Utilize o campo abaixo para pesquisar por termos nas peças processuais. Você pode inclusive informar números de processo, com ou sem máscara, como, por exemplo, "001234-0200/14-1" ou, de forma equivalente, "12340200141". Caso tenha dificuldades em encontrar o resultado esperado, consulte a aba [Ajuda](#) para maiores informações sobre o funcionamento do mecanismo de busca. Se preferir, utilize a busca avançada para realizar uma pesquisa mais específica.

contas regulares e irregulares educação especial 2008 a 2018 Busca avançada

Limpar Consultar

Você quis dizer: [contas regulares e irregulares educação especial 2008 a 2018](#)

Resultados 1 - 10 de aproximadamente 170. A pesquisa demorou 0.26 segundos.

Cópias de todos os documentos constantes dos respectivos processos estarão disponíveis a qualquer interessado, e poderão ser solicitadas, mediante requerimento, ao Tribunal de Contas do Estado do RS.

Fonte: www.tcers.gov.br

Os dados analisados compreenderam indicadores organizacionais do estado e dos municípios na gestão e aplicação de recurso público, bem como possibilitaram a constatação de importantes fatores relacionados à distribuição dos recursos à educação especial. Tais recursos são originários dos fundos de financiamento da educação especial.

O recorte temporal de ‘2008 a 2018’, foi pensado no sentido de se relacionar e comparar as transformações políticas, sociais e econômicas que antecederam e sucederam a implantação das políticas e legislações acerca da educação especial, principalmente no que tange o período

pós Constituição de 1988 e instituição do FUNDEB em 2007.

Em um terceiro momento, cada parecer emitido foi “selecionado”, onde os dados referentes à gestão municipal que sofreu o “apontamento” das contas públicas pela fiscalização do Tribunal de Contas do Estado eram analisados e julgados pelos eminentes Conselheiros que analisam as contas de acordo com a legislação vigente e proferem sua decisão acerca de cada um dos apontamentos.

As infringências dos municípios são identificadas pelas falhas dos gestores, cada município auditado apresenta suas alegações, baseado no princípio da “ampla defesa”. Nesse momento ocorre a juntada de documentos comprobatórios para a solução do apontamento. O conselheiro faz a análise das justificativas dos gestores, que após, profere seu voto. Tanto o Ministério Público como os gestores, podem recorrer da decisão e o processo, de tal recorrência, as contas podem ou não, ser definitivamente aprovadas.

Cada apontamento, é julgado em separado de acordo com a área correspondente, conforme observa-se na imagem abaixo:

Figura 3: Página do filtro de pesquisa utilizado no site do TCE-RS com os processos.

The screenshot shows a web browser window with the URL https://portal.tcers.gov.br/search?site=processos_pub&q=contas+regulares+e+irregulares+da+educacao+especial+2008+a+2018&sort=date%3AD%3A%3Ad1&client=t.... The page displays search filters and results for process number 001157-0200/09-7. The filters include 'Processo' (1157020097 (4), 5489020091 (3), 5550200143 (2), 7410200112 (2), 7730200113 (2), 9530200116 (2), 134Mais) and 'Órgão' (PM DE PAROBÉ (5), PM DE PORTO ALEGRE (5), PM DE ALEGRETE (4), PM DE ALVORADA (4), PM DE TRAMANDÁ (4), PM DE URUGUAIANA (4), 92Mais). The search results show two entries for process number 001157-0200/09-7, both with the same details: Tipo de documento: Relatório e Voto; Gabinete: Gabinete do Conselheiro Estilac Martins Rodrigues Xavier; Tipo de processo: Processo de Contas - Executivo; Esfera: Municipal; Relator: Estilac Martins Rodrigues Xavier; Município: PAROBÉ; Órgão: PM DE PAROBÉ. The first entry includes a snippet of text: "... 1883/1884) – Irregular prestação de contas dos recursos ... na educação infantil, tendo como consequência a oferta regular de educação ...".

Fonte: www.tcers.gov.br

Na figura 3, aparece o ‘Número do Processo’, o respectivo apontamento detectado pela auditoria de fiscalização do TCE/RS, e o resultado posterior que se refere à decisão do ‘Julgamento’ por parte do Conselheiro do Tribunal, que tanto pode ser o de dar como a

Ao desenrolar preliminar da busca, percebeu-se que os dados referentes à educação

especial apareciam conjuntamente com o da educação básica, tanto no âmbito da educação infantil quanto do ensino fundamental.

1.2 Problematização da pesquisa

As primeiras constatações acerca do tema a ser pesquisado, vieram à tona nas reuniões do Grupo Ge-Quali, quando das discussões do grupo a respeito da gestão dos recursos, ficaram aparentes a falta de especificação da destinação explícita dos valores repassados. Há também a constatação acerca dos recursos não comprovados especificamente para a educação especial e o ‘valor agregado’ (ensino regular e educação especial no mesmo montante de recursos recebidos e geridos nas esferas municipais) desta modalidade de ensino se tornavam aparentes.

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul é o órgão fiscalizador e controlador do uso do dinheiro público e da administração orçamentária e financeira do estado do Rio Grande do Sul, responsável por analisar as questões legislativas e jurídicas sobre as despesas públicas e do julgamento das contas relativas dos entes municipais. (TCE/RS, 2018)

Dessa forma, como agente fiscalizador na esfera educacional, o TCE/RS dedica-se ao controle dos orçamentos públicos, no tocante às verbas do financiamento público da educação de acordo com a legislação vigente. Assim o que determina a lei quanto à aplicação dos recursos oriundos do financiamento da educação são fiscalizados pelos Tribunais de Contas do estado.

O controle externo no Estado do Rio Grande do Sul, exercido pelo TCE/RS, como órgão auxiliar do poder legislativo, regula-se, além da CF/88, por Lei Orgânica (11.424/2000) e Regimento Interno próprio, e ainda pelas normas infraconstitucionais pertinentes (TCE/RS, 2018 a).

Por força Constitucional, o TCE/RS é um ‘Tribunal Administrativo’ que possui a função de julgar as contas de todos os responsáveis, pessoas físicas ou jurídicas, que utilizem, arrecadem, guardem, gerenciem ou administrem dinheiro, bens e valores públicos pelos quais respondem o Estado ou qualquer dos Municípios que o compõem, ou que assumem obrigações em nome deles (TCE/RS 2018).

O problema da pesquisa urge exatamente a partir do momento em que se formula a pergunta e, ao mesmo tempo, tenta-se respondê-la de acordo com os subsídios e convicções do pesquisador ao levantar os dados e bibliografias e análise da legislação pertinente. Assim, denota-se a importância de se pensar como se efetiva a fiscalização das políticas que são próprias a educação especial e em que medida o TCE/RS no contexto dessa fiscalização e

apuração, determina as injunções de cumprimento da legislação vigente e se esta por sua vez é eficiente para satisfazer os anseios e necessidades dessa parte da população.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 37) aborda as ideias de Cohen e Nagel (1934, p. 233), explana que:

A adequada formulação de um problema de pesquisa não é tarefa das mais fáceis. Cohen e Nagel (1934, p. 2333) chegam a identificar a capacidade de formular problemas como sinal do gênio científico. Não basta, porém, a genialidade. Parafrazeando Edson, pode-se dizer que a formulação de um problema requer mais transpiração do que inspiração. De modo geral, nas pesquisas sociais, começa-se com uma pergunta formulada de maneira provisória, ou seja, uma pergunta de partida, que poderá mudar de perspectiva ao longo do caminho (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 30). Sugere-se que após essa formulação provisória do problema sejam feitas leituras e entrevistas exploratórias tanto com especialistas na área quanto com pessoas que integram a população a que o estudo se refere. Cohen e Nagel (1934, p. 2333), apud Gil (2008, p. 37)

O autor acima referido afirma que, aos olhos do pesquisador iniciante, pode aparentar que essas leituras acabam por retardar o trabalho de pesquisa, mas o que na realidade ocorre, é o inverso: à medida que as leituras vão sendo realizadas, o problema vai se aprimorando, ficando cada vez mais claro e específico, o que de fato irá contribuir, para a construção de hipóteses mais conexas e para a elaboração de instrumentos mais apropriados na coleta de dados.

Assim, a pergunta norteadora da presente pesquisa veio da necessidade de entender a problemática que envolve a aplicação de recursos da educação especial referente à legislação educacional.

Nessa pauta, elabora-se o problema da pesquisa:

O Problema de Pesquisa centra-se no seguinte questionamento: Quais os apontamentos e inserções do TCE/RS diante do financiamento específico da Educação especial e quais os caminhos e possibilidades que os indicam?

A partir do presente questionamento relativo ao problema de pesquisa, cabe analisar os apontamentos e direcionamentos do TCE/RS.

A análise documental referente à legislação da educação especial, sua concepção histórica, seguida de um levantamento e análise de dados junto aos pareceres do TCE/RS, levam às discussões sobre a gestão de recursos e das políticas educacionais nos 497 municípios do

estado.

Cabe salientar que a pesquisa qualitativa surgiu na antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica. Algumas de suas denominações segundo Triviños (1987, p 124):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Ainda segundo o autor, faz-se necessário ressaltar os pressupostos ancorados no Positivismo que servem de fundamentos para a pesquisa qualitativa considerados como óbvios ou não investigáveis. O enfoque fenomenológico valorizou a análise dos pressupostos, porque entendia que os significados que os sujeitos davam aos fenômenos espelhavam as condições culturais do meio no qual viviam, “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Ainda conforme aponta Triviños (1987, p. 133), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...]. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Retomando o ponto de vista de Minayo (2003), as concepções de pesquisa qualitativa não se contrapõem aos dados quantitativos, podendo inclusive, complementá-los.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Todavia, para a autora, a pesquisa qualitativa, responde a questões que são muito específicas. Para ela, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. De acordo com a autora, a questão entre qualitativo e quantitativo se diferem em relação à sua natureza, correspondendo assim, às relações, processos e fenômenos que ora aduzem a operações variáveis e estatísticas, e em outros, a questões humanas, que podem assim, ser caracterizados:

Desta análise, chamou a atenção que nos itens referentes à educação especial restam imprecisos uma vez que não demonstram detalhamento da aplicação dos recursos públicos destinados à esta modalidade de ensino, estando estes sempre inserida nas despesas da educação atreladas à educação infantil ou fundamental, conjuntamente.

As legislações não definem de forma clara as aplicações dos recursos destinados à educação especial, especificamente, a partir do fator de ponderação, que é maior nesta modalidade. Todavia, os recursos advindos do financiamento são geridos nos municípios em um mesmo montante, de forma agregada, formam um bolo único.

Diante destas observações foi sendo construída a pesquisa a partir do objeto selecionado, conforme demonstrado a seguir:

Objeto da Pesquisa —————> Educação Especial

Para Minayo (2003) o objeto da pesquisa “constitui uma tradução, uma versão real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores. É o resultado de um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real. Este é um ponto muito caro às ciências sociais. (MINAYO, 2003, p. 33)

Nesse sentido, infere-se a relevância do controle social (contábil, financeiro, orçamentário, operacional e patrimonial) do Tribunal de Contas do estado do Rio Grande do Sul nas atividades administrativas dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O TCE-RS encarrega-se de apreciar e emitir pareceres sobre as contas prestadas anualmente pelo Governador do Estado e pelos 497 Prefeitos Municipais. Julga, no âmbito do Estado e dos Municípios, as contas dos gestores e demais responsáveis por bens e valores públicos da administração direta e das autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações, ou seja, de qualquer irregularidade que resulte em danos ao erário.

Assim, as políticas educacionais que instituem seu financiamento, perfazem a parte mais relevante para a educação especial, na sua manutenção e ampliação, até que se efetivem de forma abrangente em todas as regiões do país, com a implantação de uma rede de atendimento

eficaz e substancial para esta modalidade de ensino.

1.3. Justificativa

Diante do arcabouço jurídico-legislacional à que se refere o tema do presente trabalho: Educação Especial, toma-se por base os apontamentos do TCE-RS, que se efetivam através dos Auditores de Controle Externo, que trabalham na apuração e conferência das contas públicas. No caso desta pesquisa, o teor da referida fiscalização baseia-se aos recursos aplicáveis à Educação Especial, ou seja, do financiamento desta modalidade de ensino. Exemplifica-se no quadro que segue:

Justificativa	⇒	Apontamentos do TCE/RS	⇒	Aplicação dos recursos para o financiamento da Educação Especial.
----------------------	---	-------------------------------	---	--

Para tanto, a pesquisa em questão, concentra-se na área das Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo/Mestrado em Educação, tendo também, como direcionamento de estudo, a participação do Grupo de Pesquisa GE-Quali - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão e Indicadores de Qualidade na Educação Básica), vinculado ao CNPq, do qual sou integrante, sob orientação da Professora Dr. ^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

O grupo Ge-Quali, mantém um convênio firmado com a Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Jurena, junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul a fim de capacitar seus integrantes em relação à atuação do Tribunal no estado do RS.

A Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Jurena, é órgão de educação corporativa do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), foi instituída através da Lei Estadual nº 11.935/2003. A Escola Superior de Gestão e Controle tem como finalidade a capacitação de agentes públicos integrantes do corpo técnico do Tribunal e dos órgãos e entes jurisdicionados, nas esferas Estadual e Municipal e de outros segmentos da sociedade. (TCE/RS, 2010)

Partindo dessas considerações, além da inserção nas políticas educacionais por estar

articulada à minha linha de pesquisa dentro do programa de Pós Graduação em educação da Universidade de Passo Fundo, o presente estudo surge da demanda que acompanha minha vida profissional enquanto Psicopedagoga Clínica e Institucional, uma vez que ao adentrar a seara das políticas públicas voltadas à essa modalidade de ensino tornaram-se presentes os questionamentos como “Por que não se atende todos os alunos inclusos em um determinado município?”. Ou ainda “Por que na nossa escola municipal temos uma fila de espera para AEE?”. Por fim, o cerne do presente estudo: “Quais os reais motivos da “quase ausência” de apontamentos do TCE/RS não contemplarem de forma mais ampla a Educação Especial? ”

Em um momento em que questionamentos abundantes que a mim eram demandados, a temática das políticas educacionais entra definitivamente na minha busca por respostas e por qualificação através da minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, onde me vinculo à Linha de Pesquisas de Políticas Educacionais e se assoma a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos na área.

Nesse sentido, o aprofundamento de conceitos, estudos e leituras me ajudaram a viabilizar outras concepções acerca do assunto, da realidade educacional relativa aos alunos com dificuldade ou transtorno de aprendizagem, e que na legislação atual tem preferência de inclusão no ensino regular. Assim, nos momentos de reflexão e imersão nas políticas educacionais voltadas à educação especial me fizeram olhar de forma diferenciada ao financiamento dedicado a esta modalidade, e a partir disso, surge o tema da presente dissertação.

Cabe salientar que a educação especial está colocada sob as mesmas normas de organização política, administrativa e de gestão designadas para as diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino. Dessa forma, está inserida sob a organização de uma República federativa, em que cada unidade da federação tem definida legalmente suas responsabilidades na oferta, planejamento e financiamento da educação em cada uma de suas respectivas áreas de atuação prioritária: os municípios, a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental; os estados, o ensino fundamental e, com primazia, o ensino médio; e a União, na organização e no financiamento da rede pública federal e na prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios. (BRASIL, 1988)

Se faz imprescindível que cada ente federado tenha responsabilidades na implementação de políticas voltadas à escolarização dos alunos com matrícula efetuada na educação especial. É importante conhecer e acompanhar como têm se configurado as despesas efetuadas com essa modalidade no Brasil, considerando o atendimento aos direitos desses alunos.

Dessa forma, sancionado o direito à educação ao aluno desta modalidade de ensino, que

depende das políticas de educação especial, estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) concomitantemente à normativas próprias, constituiu-se como resultado de um processo de reconhecimento de especificidades no processo de ensino-aprendizagem, de formação de professores, de estrutura física adequada, de material específico para o desenvolvimento ou tratamento de habilidades, e sobretudo, da aplicabilidade e gestão dos recursos à ela destinados, além de uma rede de atendimento interdisciplinar de saúde pública, de forma a propiciar uma ampla abrangência da rede de atendimento e aprimoramento técnico desta forma de ensino.

O ensino e aprendizagem estão diretamente ligados ao fazer pedagógico, e as dificuldades que o permeiam, fazem parte da minha vivência profissional enquanto psicopedagoga. Minhas reflexões em relação às dificuldades de aprendizagem e da educação especial me instigam enquanto profissional, tanto na parte de diagnóstico quanto das políticas públicas voltadas à esta modalidade, e ambas são parte integrante do desenvolvimento dos alunos e da sociedade que é o objetivo delas.

Nessa lógica, o direito à cidadania assegurado constitucionalmente, advém da educação, no sentido da construção da dignidade humana e de que o sujeito enquanto ser dotado de conhecimento, esteja apto a reconhecer direitos e deveres, civis, sociais e políticos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, e mais igualitária.

1.4 Estrutura da Dissertação

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: Inicia-se com a construção do texto pela “Introdução” e mais cinco “Capítulos”, precedidos das “Considerações Finais” e “Referenciais Bibliográficos”. A primeira parte, vem articulada com a introdução, a justificativa, o problema, a metodologia, problematização, caminhos de busca dos pareceres, estrutura e a referência do FUNDEB como agente financiador da educação, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Partiu-se, portanto, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica de cunho histórico da educação especial no Brasil, passando por uma análise documental referente às principais legislações nacionais e internacionais que permearam a sua organização bem como o advento da Carta Constitucional de 1988. Analisam-se os contextos sócio-econômicos-políticos que transformaram a educação especial no país e os fundos de manutenção desta modalidade de ensino.

Em um segundo momento, procede-se à aplicabilidade do financiamento da educação e a aplicabilidade da legislação vigente, descrevendo a forma de repartição de receitas, o PNE e o ordenamento legal da educação Especial.

No terceiro momento, realizou-se a contextualização do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul e a sua atuação na sociedade e nas esferas municipais, seguindo-se da descrição de como se processam os apontamentos relacionados à educação especial, e por fim, a apresentação e discussão dos dados levantados junto ao TCE/RS, que são também abordados ao longo do estudo realizado.

Primeiramente no capítulo posterior a Introdução, faz-se referência à contextualização histórica da educação especial no Brasil a partir da pesquisa de cunho documental nas obras que descrevem o desencadear desta modalidade de ensino e como se desenvolveu ao longo da história da educação no Brasil. O levantamento histórico aqui referido utilizou autores renomados como Aranha (1996), Januzzi (2012), Mazzota (2011), Carvalho (2000), entre outros.

No terceiro capítulo, proceder-se-á à uma análise legislativa da educação especial, tanto no âmbito nacional quanto internacional, contextualizando cronologicamente a legislação correlata à modalidade em estudo e a forma pela qual o financiamento da educação especial no Brasil se desenvolve. O presente capítulo se subsidiará na descrição e análise das leis como Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Resolução CNE/CEB N° 2 da DNEB, o Decreto 7.611 de 2011, que são algumas das legislações nacionais utilizadas.

No capítulo quarto, descrever-se-á o sistema operacional do TCE/RS, a sua instituição, estruturação, a organização do órgão enquanto ente estatal e o seu papel na gestão da educação, bem como os atos procedimentais pertinentes à fiscalização nos municípios.

Dentro do quinto capítulo, são apresentados os dados levantados a partir do site do TCE/RS, onde será apresentada a planilha de dados dos apontamentos do TCE/RS, que são pertinentes à elaboração da presente pesquisa e a sua discussão relativa à gestão dos recursos de financiamento, principalmente no que tange o fator de ponderação e sua aplicabilidade nos municípios do Rio Grande do Sul em (des) acordo com a legislação vigente e a transparência na aplicação dos recursos, bem como ampliação na rede de atendimento e a obrigatoriedade de receber os alunos inclusos.

Por fim, no sexto capítulo, proceder-se-ão às considerações finais acerca da pesquisa, e as consideradas pela autora, de suma importância à sociedade atual em virtude das mais amplas necessidades de tornar a educação universalizada e realmente inclusiva, é primordial estudar e

pesquisar o financiamento da educação, pois o sistema só será eficaz uma vez que as políticas públicas se efetivem e as verbas sejam aplicadas corretamente, principalmente no que tange as expectativas relacionadas à educação especial no Brasil. Segue-se, logo após, o findar do quarto e último capítulo, os referenciais bibliográficos que nortearam a presente dissertação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRAS

A trajetória da educação da pessoa com deficiência foi diferente da educação em geral, seguindo as características do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico que prevaleceu no período de 1876 a 1935, na forma de conceber a pessoa.

O debate sobre a Educação Especial não é uma questão nova, não é produto do século XXI nem do século XX; suas origens são anteriores. STOBÄUS e MOSQUERA, (2004) relata que, ao final do século XVIII e início do século XIX iniciou-se, nos países escandinavos e na América do Norte, o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiências, surgindo daí a Educação Especial. (STOBÄUS, MOSQUERA, 2004),

A educação dentro de um contexto abrangente, é considerada um processo no qual o homem enquanto sujeito integral, se forma a partir das suas vivências culturais, e desenvolve-se nos aspectos físicos, afetivos, intelectuais, político-sociais e educacionais. Dentro desse contexto, Saviani (2013), assim conceitua educação:

A educação é concebida como "produção do saber", pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos. O ensino como parte da ação educativa é visto como processo, no qual o professor é o "produtor" do saber e o aluno "consumidor" do saber. A aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno. O professor por possuir competência técnica é o responsável pela transmissão e socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo. (SAVIANI, 2013, p. 29)

A partir de movimentos sociais internacionais de natureza educacional relativos à educação especial e inclusão, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), definiram ações marcaram as transformações do cenário mundial e, conseqüentemente o brasileiro no que se refere ao reconhecimento do acesso de todos à escola.

Para tanto, o presente capítulo falará sobre as peculiaridades da história da educação, seguida da relevância da Defectologia Vigotskyana para o tratamento e desenvolvimento da educação dos deficientes e por fim, na questão da contextualização da educação especial a nível de Brasil.

2.1 O mundo dentro da excepcionalidade: as peculiaridades da história da educação especial

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, quando médicos e pedagogos desafiaram preceitos da época e pensaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis, passarem por atendimento que os fizessem sociáveis. Em uma sociedade em que a educação formal era direito dos mais abastados, e o aspecto pedagógico, se desenvolvia dentro de uma perspectiva de poder econômico, onde os professores tinham papel de tutores educacionais para seus pupilos. (MENDES, 2006, p. 387)

Ainda, segundo a autora, até o século XVIII, as práticas adotadas para as pessoas deficientes, se caracterizavam, pelo abandono, exclusão ou morte. Com a propagação do Cristianismo, atitudes de proteção e maus tratos, coexistiam. Aqueles que não se encaixavam no modelo de sociedade pré-concebido, acabavam por ser marginalizados e excluídos do convívio social, a institucionalização dessas pessoas em asilos ou manicômios foi a forma encontrada para tratamento dos considerados inválidos. Período marcado por uma postura de segregação, justificada na crença de que aquele reconhecidamente diferente, seria mais bem acolhido e protegido em separado, mas fundamentalmente, em manter essas pessoas afastadas da sociedade que os considerava “anormais”.

Dentro desse contexto clássico, Carvalho (2000), reconhecia o pedagógico como singular à época, pois com o cristianismo, uma cultura diferenciada, com ideias que conciliam a fé cristã com a cultura de origem greco-romana, estaria definida dentro do seguinte contexto:

Apesar da mensagem cristã de amor ao próximo como a si mesmo, a existência de homens escravos era admitida com naturalidade. A educação integral (para desenvolver todas as potencialidades humanas) era para o clero e para a nobreza; os trabalhadores aprendiam pela tradição oral que contempla, apenas, a cultura da sobrevivência. Não lhes era dado acesso ao mundo letrado. (CARVALHO, 2000, p. 21)

Segundo Jimenez (1997) apud Campos e Martins (2008), é possível dividir a educação especial em períodos, seguindo os seguintes pressupostos:

A evolução conceptual da deficiência, pode dividir-se em três épocas: a primeira considerada pré-histórica e que engloba as sociedades primitivas e se prolonga até à Idade Média; a segunda, em que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência; e finalmente a terceira, corresponde a época atual, onde o conceito de Deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva. (CAMPOS e MARTINS, 2008 p. 223).

Ainda, bem colocado pelas autoras, os conceitos de normal e normalidade, são socialmente estabelecidos pela maioria representada pelo conjunto de indivíduos (...) entenda-

se por maioria, aqueles que tem poder de influenciar a sociedade, que estabelece as normas, entendidas estas constatações no comportamento de uma sociedade, sendo “classificados” de acordo com sua deficiência ou doença, derivando daí que os indivíduos sejam considerados normais ou anormais. (CAMPOS E MARTINS, 2008, p. 33)

Ao descrever a situação das pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, Sasaki (2012) dividiu os períodos históricos em quatro paradigmas: Exclusão (rejeição social), Institucionalização (segregação), Integração (modelo médico da deficiência) e Inclusão (no sentido amplo de inserção/integração). (SASSAKI, 2012, p. 12)

O primeiro paradigma, pela exclusão das crianças deficientes, é uma característica muito antiga, a própria questão de estarem passando pela infância, já os deixava desfavorecidos. Entretanto, a forma de se tratar com as pessoas deficientes foi se transformando no transcorrer da história da sociedade mundial e de igual forma a nível de Brasil.

No início dos tempos, os deficientes eram tratados como seres desqualificados e inferiores, portanto não tinham o direito de viver, tendo em vista que naquele período somente os indivíduos saudáveis eram considerados dignos, conforme afirma Castro (2013):

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Na Roma antiga os bebês malformados eram enjeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para comunidade e para a família. (CASTRO, 2013, p. 1)

Nesse sentido, somente os nascidos ‘saudáveis’ tinham o direito de permanecer vivos, assim, essas crianças eram banidas da sociedade, por morte ou abandono, sem um grande transtorno às famílias ou ao Estado.

A forma de se tratar essas pessoas com a exclusão destas do convívio da sociedade perdurou até o surgimento do Cristianismo. Após o nascimento de Jesus Cristo, e por meio dos seus ensinamentos voltados para a caridade e amor ao próximo, a postura sobre a deficiência mudou, e a sociedade começa a vê-los como filhos de Deus, e todas as pessoas passam a ter “alma”. (SANTOS, VELANGA, BARBA, 2017, p. 317).

Com o surgimento do Cristianismo o homem modificou-se, a racionalidade toma conta do homem, e a manifestação de Deus sobre todas as coisas, fazem com que os deficientes passem a ser reconhecidos e merecedores de cuidados. Instituições da Igreja começam a fornecer alimentação, abrigo e passaram a combater a eliminação das crianças que nasciam deficientes.

O segundo paradigma tem início no século XIX até o início do século XX, e estava associado à enfermidade. Para tanto, a institucionalização, foi evidenciada nas prisões, nos asilos ou os hospitais psiquiátricos, onde essas pessoas ficavam enclausuradas por serem consideradas “marginalizadas”, doentes e deficientes, ficando assim confinados, tendo como direito apenas atenção básica de abrigo, vestuário e alimentação, afastadas da sociedade como forma de tratamento.

Segundo Mazzotta (2001), em 1770 cria-se em Paris, com o abade Charles Michel L'Épée (1772-1789), a primeira instituição especializada para a educação de surdos, além de ser inventado por ele “o chamado método dos sinais”. Em 1776, sua obra foi publicada com o título: “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”.

De acordo com Mazzotta (2001), a visão assistencialista atrelada à institucionalização, propiciava uma forma de cuidado médico e integrativa dos deficientes. Nesse mesmo sentido, no Brasil, as “Santas Casas de Misericórdia” que exerceram um papel de suma importância na educação das pessoas com deficiência, pois elas acolhiam as crianças pobres e doentes que eram abandonadas pelos familiares. (MAZZOTA, 2001, p.23)

Após a institucionalização, foram criadas as escolas especiais, o objetivo foi manter os indesejáveis longe dos ditos “normais”, contudo, no século XX, surge a necessidade da expansão no setor educacional. (SANTOS, VELANGA, BARBA, 2017, p. 320)

Foram vários os estudiosos que contribuíram para a inserção dos deficientes na sociedade e no panorama da educação, e seu desenvolvimento. Um dos pioneiros, considerado “pai da Educação Especial”, foi o médico Jean Marc Gaspard Itard. Foi reconhecido por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e por ter tido a experiência na recuperação e na tentativa de educabilidade do menino Vitor de Aveyron, “o menino selvagem”. (MAZZOTTA, 2011, p. 22)

Stobaus e Mosquera (2004), afirmam em Fonseca (1995), apontam os estudos de Jean Itard, em relação à sua teoria (1775-1838):

Na França, Itard (1775-1838), que foi considerado o pai da Educação Especial, investiu grande parte de sua vida na recuperação de Vitor (um menino portador de deficiência mental profunda). Com Vitor (o menino lobo), nasce talvez a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente. (Stobaus e Mosquera, 2004, p. 17)

Os estudos de Itard, acabaram por influenciar a concepção de educação especial, uma vez que traz à tona a possibilidade de inserção/reabilitação, como um grande avanço no campo

do tratamento das diferenças. Abre-se neste momento um grande espaço para novas concepções de educação especial, o que, atualmente, influi diretamente no que se chama processo de inclusão.

Essa experiência foi um marco na história da Educação Especial, pois após o reconhecimento de suas ideias, foram desenvolvidos vários programas voltados para a inclusão e desenvolvimento dos deficientes no mundo.

Sobre a educabilidade de Victor Mazzotta (2011), relata a experiência do médico e afirma:

Ao se deparar com um menino que foi privado durante anos do convívio com a civilização, acreditou que seu comportamento era consequência do isolamento sofrido, e não de um quadro de idiotia. Propôs-se então a educá-lo, elaborando um plano de desenvolvimento, para o menino. Em seus relatórios percebe-se que sua intervenção junto ao menino foi a de um professor, de um ‘educador’ e não de um médico. Incontáveis atividades foram propostas para que o menino pudesse se socializar. Todavia, nem todos os resultados esperados foram alcançados. Ao desenvolver seu experimento com Victor, o “médico-pedagogo” foi extremamente fiel e rígido na aplicação dos princípios teóricos nos quais acreditava. (MAZZOTTA, 2011, p. 22-23)

As evoluções conseguidas pelo médico com o menino, conforme salienta Mazzotta (2011, p. 22) fez com que ao tratá-lo como uma criança com dificuldades, o médico repetia as experiências de sucesso, ou seja, a repetição, levando-o a desenvolver através da repetição sistemática, métodos que levassem a experiências de aprendizado e de motivação por recompensa.

O terceiro paradigma é a integração que surge, no início dos anos 1940, os serviços públicos de reabilitação física e profissional. Inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) aparecem às associações voltadas ao assistencialismo. Assim, serviços de ‘tratamento’ são ofertados para que pudessem voltar ao convívio social.

Nessa fase, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, depois de habilitadas ou reabilitadas nas instituições especializadas, poderiam ser inseridas no contexto social e encaminhadas para as escolas regulares. (SASSAKI, 2012, p. 13).

A grande questão desse paradigma de “integração” era que o indivíduo é que teria de adaptar-se à nova realidade, e deveria ser inserido nas salas, mas não havia preparo ou formação dos profissionais da educação para recebê-los e muito menos para mediar a educação dos alunos integrados:

Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos a inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2006, p.18).

O processo da integração escolar permitia que educandos fossem aceitos nas escolas regulares, porém não havia nenhuma preocupação com a adaptação destes com o ambiente escolar, ou seja, eles que deveriam se adequar às condições da escola.

O quarto paradigma é o da inclusão, Matos e Mendes (2014) consideram que o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos, partindo da reflexão sobre a necessidade de se questionar o atendimento às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema de ensino com qualidade para todos.

A questão da inclusão foi muito bem analisada na Declaração de Salamanca (1994) que foi composta por princípios, políticas e práticas para a educação especial. Tal documento viabilizou outro olhar para a educação especial, estendendo o entendimento de necessidades educacionais especiais, quando orientou a inclusão de alunos nos sistemas regulares de ensino, proferindo a seguinte orientação:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a Declaração orienta no sentido do fortalecimento e da readequação das instituições no sentido de proporcionar melhores condições de atender as necessidades dos educandos da educação especial.

Dentro dessa conjuntura, ficaram evidenciadas as práticas e teorias sociais que tinham uma ideologia de segregação, inclusive em relação com o saber. Poucas eram as pessoas, que apresentavam algum tipo de deficiência que podiam participar dos espaços sociais. A origem desta “pedagogia da exclusão” tem origens longínquas, mas que em alguns momentos da história da educação, acompanharam os processos pedagógicos.

Ao se analisar a história da educação e os significados sobre aquilo que se poderia considerar atendimento as pessoas com deficiência, pode-se pensar em algo ligado à cultura e

à religiosidade de um povo. Como bem se refere Mazzotta (2011) a cerca desta questão:

Buscando na história a educação informações significativas sobre o atendimento educacional de portadores de deficiência, pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas de imaginação de alguns indivíduos criadores”. (MAZOTTA, 2011, p. 16)

Essas questões de ordem cultural, de alguma forma acabaram por influenciar ideias que carregadas de preconceitos, o reconhecimento das diferenças deve ser elemento norteador de uma política que esteja destinada a romper paradigmas sociais, derrubar barreiras humanas de segregação, a fim de sobrestar a igualdade de tratamento e de condições de acesso a todos os ambientes, principalmente, os educacionais.

Nessa perspectiva, pôde-se apreender, que a história dos deficientes passa sobretudo por um processo de desenvolvimento da própria sociedade e a forma de como esta vê e percebe as pessoas portadoras de deficiência, contexto que perpassa o sujeito subjetivo, e que ganha notoriedade nos dias atuais.

A falta de conhecimento e discernimento da população da época, estavam embasadas em modelos pré-concebidos dentro desta ideia de “perfeição” baseada na “imagem e semelhança de Deus”. Assim, os “imperfeitos” ficavam à margem da sociedade. (MAZOTTA, 2011, p. 16)

Os primeiros movimentos voltados à assistência e atendimento aos deficientes que se tem notícia, foram realizados na Europa, que refletiam um momento social de progresso e evolução no campo educacional.

Conforme relata Jiménez (1993), apud Stobaus e Mosquera (2004), ao final do século XVIII e início do século XIX, se inicia nos países escandinavos e na América do Norte o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiências, e a partir daí surge a Educação Especial. A sociedade toma consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. A assistência era proporcionada em centros, na qual pessoas com deficiências eram atendidas e assim a sociedade era protegida do contato com os anormais. (STOBAUS e MOSQUERA 2004, p.17),

Segundo Mazzota (2011) tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá, e posteriormente para outros países, inclusive, o Brasil. (MAZOTTA, 2011, p. 17)

Carvalho (2000), retrata que a partir dos ideários iluministas, no limiar do século XX,

as centelhas do positivismo pretendem chegar à sociedade. Baseadas nessa ideia, as diferenças não eram avaliadas dentro de um significado realístico, e sim em um ideológico imaginário religioso. O entendimento de pertencimento de acordo com suas possibilidades, afirma que somente pela educação extensível a todos, ricos ou pobres, deveriam ter a mesma oportunidade, diferenciando-se entre elas somente pelas aptidões. (CARVALHO 2000, p. 210)

Para Carvalho (2000), a teoria educacional originada destes ideários, era revolucionária, uma vez que defendia os direitos do homem, e abarcava a ideia de universalização das igualdades entre todos, independentemente da sua origem. (CARVALHO, 2000, p. 23)

As políticas de atendimento passavam desde o abrigo à estas pessoas, até a assistência e terapias, revestindo-se com um sentido de cuidado, o que deve gerar um extremo discernimento de que medidas paliativas de tratamento, não necessariamente, implicariam em inclusão.

As mudanças e progressos mais significativos atinentes à educação especial, ocorreram de forma mais expressivos nas últimas três décadas. Conforme Stobaus e Mosquera (2004, p. 9) neste contexto, tem prevalecido a intenção de buscar métodos de ensino eficazes para a intervenção de crianças com transtornos e alterações no desenvolvimento, contando com uma participação inter-relacional da família com a escola e a comunidade, amparados por uma comunidade científica educativa e na utilização dos novos meios tecnológicos e metodológicos, a detecção, o diagnóstico e a intervenção dos déficits em desenvolvimento, restam facilitados.

Como registro histórico, a educação especial no mundo ocidental, relata o atendimento à pessoa com necessidades especiais, a partir do século XVI, quando àquele considerado “anormal” para os padrões sócias da época, deixam de ter o atendimento regulado pela Igreja Católica para passarem ao atendimento da medicina.

Bianchetti (1998, p. 45), referenciado por Stobaus e Mosquera (2004) afirmam:

De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes - os deficientes, como eram chamados. (STOBAUS E MOSQUERA, 2004 p. 16)

Assim, as mudanças de paradigmas da época atrelados ao desenvolvimento da medicina no campo do atendimento ao considerados deficientes, também acabará por influenciar a postura de toda uma mudança social. Primeiramente o caráter de atendimento é eminentemente assistencialista, porém o alavancar de uma sociedade desenvolvimentista, esta vai adquirindo um caráter educacional.

Jannuzzi (2012) relata que as abordagens médicas associadas ao campo pedagógico foram uma grande contribuição no desenvolvimento de técnicas adequadas ao tratamento das deficiências. Afirma a autora:

Recorreram não só apenas aos conhecimentos médicos, à anatomia a partir do século XVI, mas também à observação. [...] E a contribuição destes profissionais prossegue através dos tempos, buscando respostas nas teorias de conhecimento vigentes como fez por exemplo, Jean Gaspard Itard (1174-1830), médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris que, compenetrado como alguns vultos da época de que é no seio da sociedade que o homem aprende. (Jannuzzi, 2012, p. 27)

Cabe, também, destacar que a primeira obra impressa sobre educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título “*Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar*”, e que a primeira instituição especializada em deficientes voltada para a educação de surdos-mudos, foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770. (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

Contudo, cabe, no momento buscar os acontecimentos anteriores à chegada dos portugueses no Brasil, torna-se relevante apurar os primeiros registros da história dos deficientes na história universal.

Até a década de 1970, muitos países, tendo como princípio norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passaram a buscar um novo modelo para atender as pessoas com deficiência. Segundo o princípio da normalização, as pessoas diferentes poderiam ser habilitadas a viver em espaços de sociedade.

A Resolução aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) foi um passo importante para o reconhecimento dos direitos das pessoas deficientes, pois assume que todas as pessoas têm direitos de desfrutar uma vida tão normal quanto plena, inclusive com direitos iguais concernentes à educação.

Acontecimentos mundiais marcaram o final do século XX onde se delimitaram os últimos ordenamentos de caráter mundial para a defesa, conscientização e estabelecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Entre eles, destacam-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala.

Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência toda

diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

A importância desse Decreto, para a educação, é que ele exige uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade.

É notório que a educação especial se tornou questão universal, e pela via dos tratados e convenções internacionais firmados entre os países, mobilizou ações políticas, sociais e pedagógicas no intuito de contemplar indiscriminadamente a todos os alunos, a fim de que possam participar e aprender. Ressalta-se ainda, por parte dos gestores e profissionais da educação, perceber as diferenças e especificidades de cada aluno, garantindo não só a inclusão destes no ensino regular, mas também a sua permanência na escola, com qualidade.

Cabe ainda distinguir ainda o entendimento entre educação especial e educação inclusiva. Por educação especial, entende Mendonça (2015) como uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

A educação especial faculta meios necessários para compensar as deficiências dos alunos. Desta forma, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e a um ritmo que vão ao encontro das suas capacidades ou adaptados à sua deficiência.

Mazzota (1996) também define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p.11)

Essa concepção define a educação especial como um direito com todas suas características comuns, podendo ou não ser complementado por outros recursos ou serviços a fim de garantir a educação a todos.

Mazzota (1996) distingue três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento das pessoas com deficiência, sendo eles:

- A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população;
- O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência;
- A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais que os beneficiassem. (MAZZOTA, 1996, p.14).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional arraigado na concepção dos direitos humanos, que concilia igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que remete à ideia de equidade, a fim de contextualizar as conjecturas históricas da reprodução da exclusão dentro e fora da escola.

Desse modo, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) encontram-se um conceito bem definido do que se entende por inclusão:

Entende-se por inclusão, a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum de vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, da aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. (MEC/SEESP, 2001, p. 20)

As contrariedades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas excludentes criando alternativas para superá-las, assim educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (MEC, 2008).

A constatação da relevância do tema no arcabouço educacional, vislumbrando uma visão acadêmica e política, revela uma alternância de termos para designar diagnósticos de ordem cognitiva e psíquica bem como a variação das terminologias científicas que se destinam a classificar as síndromes que acometem o desenvolvimento humano. Para Esquinsani (2017), este parece ser algo orgânico, que tais designações se tornem pejorativas ou tenham de antemão esse caráter, com forte representação moral, posto que tais vocábulos possam ter um sentido de menosprezar uma condição subumana. (ESQUINSANI, 2017, p. 71)

A autora, ainda traz uma definição do que se pode considerar, segundo ela como

‘politicamente correto’:

Dos termos que podemos ou não utilizar para adjetivar uma situação e do quanto esse termo é aceito historicamente. Tal fenômeno dá indícios das implicações éticas envolvidas na “classificação” de sujeitos em diversas categorias e dos riscos dessa prática. Atualmente, por exemplo, a designação apropriada é pessoa com deficiência (no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário), ratificada pela Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Por questões de preciosismo, o termo mais correto seria: [população, criança, aluno, estudante, pessoa...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 13.005/2014) sendo que pessoas com deficiência: “[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (ESQUINSANI, 2017, p. 71)

Tais expressões corroboram para que socialmente não se usem termos que transpareçam qualquer tipo de preconceito, tampouco possam ficar à margem da vida em sociedade devido a qualquer tipo de deficiência, designando inclusive qual melhor termo a ser usado como ‘pessoa’ com deficiência.

A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2001)

Já ao se tratar a relação ao financiamento da educação brasileira e o período que foram concebidas as primeiras formas de gerir os gastos com a educação, os registros informam de que tenha iniciado ainda no Brasil colônia, período em que as províncias assumiram as responsabilidades e os encargos com a educação. Moreira e Barros (2012), relatam que a educação era mantida pela escola comunitária, ligada à Igreja Católica, e posteriormente, às protestantes, as quais, com o aval do governo passaram a cobrar o uso dos seus serviços educacionais. (MOREIRA E BARROS, 2012, p. 195).

Na perspectiva do financiamento da educação, a educação especial enquanto política pública, pressupõe investimento por parte do Estado, a fim de garantir a oferta dos serviços públicos destinados a atender todos aquele que são portadores de qualquer tipo de deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação. Para tanto, esta modalidade de ensino no país, faz parte do sistema de financiamento público da educação no Brasil. Todavia, a sua composição, enquanto política pública é fato recente, delineado ao final da década de 1950 e início de década de 1960. (MAZZOTTA, 2011, p. 65).

Assim, abordar o tema educação especial e seu financiamento, é relevante considerar os mais diversos fatores que contribuíram para a instauração desta modalidade de ensino na educação do país, desde o início da história do Brasil Colonial, considerando inclusive, os feitos da antiguidade. Relevante também se faz a análise das características intrínsecas na política e sociedade durante este processo de ruptura de uma forma de lidar com as deficiências e o surgir de um novo momento que ensejou os movimentos de inclusão na atualidade, marcados por profundas transformações no cenário da educação brasileira.

Nessa via, se estabelecem, neste momento, os primeiros indícios de financiamento da educação no Brasil, inclusive com o mesmo tipo fonte arrecadatória para seu custeio, ou seja, a cobrança de impostos por parte do Estado.

O financiamento público da educação básica no País se constitui com base nos recursos provenientes das três esferas de governo, Federal, Estadual e Municipal. Na educação infantil, a oferta e o financiamento, ambos são de responsabilidade dos municípios. Já a oferta e o financiamento do ensino médio cabem aos estados e ao Distrito Federal. No ensino fundamental, oferta e financiamento são responsabilidades das duas esferas: a municipal e a estadual, incluindo o Distrito Federal. À União cabe em função ao financiamento, o papel redistributivo e supletivo.

Portanto, fica claro quais são as várias conjecturas que abarcam a instituição da educação especial, que vão desde a terminologia do próprio termo, bem como da orientação pedagógica, legislações, política e financiamento, que juntos perfazem um sistema, cuja uma de suas modalidades se refere à educação especial.

2.2 A Defectologia Vigotskyana na perspectiva da Educação Especial

Os estudos defectológicos foram escritos por Vygotsky no início do século XX, e expunham a questão da possibilidade da efetivação da aprendizagem em crianças com deficiência, tanto de natureza física ou intelectual.

Vigotsky criticava veemente as formas de segregação social e educacional que pessoas com deficiência eram vítimas. Segundo ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas voltadas à educação especial. Baseada em uma noção estática da condição psíquica destas pessoas, a institucionalização de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais pode ocasionar restrição das possibilidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se

acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Por decorrência, os portadores de deficiência ficam condenados à uma limitação intelectual inerente à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

Quando, hoje se fala em inclusão, há que se pensar na questão de crianças que sofrem qualquer processo de exclusão social e educacional, se faz assim, imprescindível conhecer, estudar e debater sobre as contribuições que esse educador tem com esse campo.

Sua obra apesar de produzida em meados de 1930, continua sendo mais do que atual e lança muitas luzes para a compreensão das questões relativas à educação especial e para a busca de uma intervenção inovadora.

A relevância de sua obra está na necessidade da sociedade acostumada a uma concepção imutável e estática do indivíduo, perceber a enriquecedora a contribuição deste autor que, contrariando a herança que nos foi deixada por grande parte das ciências sociais e psicológicas obsoletas, vê aquelas entidades como sistemas complexos, constantemente submetidos a processos de desenvolvimento.

A concepção do homem como ser imutável, gerou por parte dos educadores, uma ideia negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do alunado com necessidades educativas especiais, o que pode ocasionar perdas devastadoras no processo educativo. O olhar dialético com o qual Vygotsky nos propõe examinar a realidade, volta-se à constatação de que, se existem problemas, existem também inúmeras possibilidades de superação.

Desse modo, para o autor, a representação ou constatação de um defeito é:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade. (VIGOTSKY, 1983, p. 12-13).

A deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo, era visto como um fator incapacitante. Para Van der Veer e Valsiner (1996) as crianças a quem eram atribuídos estes “defeitos”, recebiam o diagnóstico a partir da avaliação de especialistas nas áreas médicas, clínica, pediátrica, da psicologia, dentre eles, crianças surdas-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes intelectuais.

Reconhecido como um dos precursores no estudo da defectologia, Vigotsky, tinha seu trabalho baseado nas potencialidades das crianças, onde se levava em consideração o que haveria de se desenvolver nelas, e não no que as limitava. Para Vigotsky (1993), a defectologia conceituava-se em: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VIGOTSKY, 1983, p. 12-13).

O interesse de Vigotsky por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da época. A intenção de Vigotsky era a de compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, assim como compreender alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à psicopatologia.

Para Pino (2000), Vigotsky aspirava propor uma teoria geral do desenvolvimento humano, baseada na análise da linguagem no desenvolvimento de surdos e cegos, do processo de formação de conceitos em esquizofrênicos e da reabilitação de afásicos vinha a reboque de uma intenção mais ampla: compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior. (PINO, 2000, p. 69)

Na perspectiva da educação especial, as contribuições de Vigotsky trouxeram importantes subsídios. Para Vigotsky (1993, p. 17-18), o neurobiológico é transformado de pela experiência cultural do sujeito, e a deficiência não seria reconhecida como uma insuficiência, mas sim como uma fonte de reestruturação. O meio social serviria de estímulo, sua interação com o meio o levaria a ultrapassar as limitações causadas pela deficiência em detrimento da apuração de outras funções que se obrigaria a desenvolver.

A grande inquietação de Vygotsky, centrava-se no sentido de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biológico e limitador. Embora reconhecesse a base orgânica da deficiência, este não era o ponto focal, este consistiria na forma como a cultura social entendia essa diferença. Nessa perspectiva, Van der Veer e Valsiner (1996) consideravam que para Vigotsky há entre o ser humano e sua estrutura física, o meio social, via pela qual estabelece as relações que serão desenvolvidas do indivíduo com o ambiente em que vive. As objeções impostas pela deficiência são condicionadas pelas relações que a sociedade estabelece como padrões ao convívio social. A criança só percebe o peso de sua deficiência a partir do momento que é confrontada com a realidade que a cerca, ou seja, quando se defronta com uma criança dita ‘normal’.

O conceito de normalidade na concepção Vygotskyana pode ser bastante indefinida, pois a multiplicidade de variações de desvios de norma é bastante difícil, uma vez que os limites do que poder considerado normal é bastante abstrato. (VIGOTSKY, 2010, p. 379)

O autor também coloca a questão da fronteira a se definir entre normal e anormal é imprecisa, nesse aspecto afirma que:

Entretanto os desvios às vezes atingem dimensões quantitativamente tão consideráveis que nos dão o direito de falar de comportamento anormal. Formas de comportamento anormal podem ser encontrados também nas pessoas normais, representando um comportamento provisório, passageiro; as podem ser encontradas em pessoas de forma mais duradoura e inclusive constantes em seu comportamento. (VIGOTISKY, 2010, p. 379)

Assim, o que delimitaria a anormalidade da normalidade, qual o fator distintivo do que ultrapassa a barreira do normal, principalmente em uma sociedade que tende a se tornar cada vez mais complexa.

Para a criança, a apresentação e a consequência do defeito sempre irá ser representado na consciência da sua insuficiência (Vigotisky, 2010), pois o que destaca a criança da conjuntura do social, colocando-a numa condição de desvantagem.

Nesse sentido, Van Der Veer e Valsiner atestam que:

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de um outro conjunto de instrumentos. Vygotsky, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 84).

Isso posto, percebe-se que o ponto fundamental de desenvolvimento da criança para Vigotsky, baseia-se na possibilidade de desenvolvimento da criança a partir da sua própria limitação, que é substituída por um outro conjunto de habilidades que possibilitariam evoluir em outros aspectos. Segundo Vigotisky (1983), o desenvolvimento se processa da seguinte forma:

Nesse sentido, o fator fundamental no desenvolvimento complicado por um defeito de uma criança é que a insuficiência orgânica teria um duplo papel: o defeito como uma limitação, debilidade, diminuição do desenvolvimento e, por outro lado, o defeito como estímulo ao desenvolvimento a partir das dificuldades provocadas pelo mesmo (VIGOTSKI, 1983, p.46)

Assim, os processos compensatórios da criança com “defeito” devem ser levados em consideração, pois são substitutivos da deficiência niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

Vigotsky (1998) desfaz a visão mítica da deficiência a partir da compreensão, denominada por ele de biológica, imputando a superação/compensação da deficiência apenas

do ponto de vista biológico, ou seja, a parte do organismo enferma tem suas funções desempenhadas pela sadia, que tem sua função e desenvolvimento elevados, “[...] como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão não se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 53).

O autor, contrapunha-se às teorias da defectologia tradicional, que estudava o desenvolvimento da criança com defeito a partir de uma apuração quantitativa, pois defendia a defectologia como “ a compreensão de que a criança, cujo desenvolvimento se tem complicado por um defeito, não é essencialmente menos desenvolvida, mas sim é uma criança, desenvolvida de outro modo”. (VOGOTISKY, 1983, p. 53-55)

Nesse sentido, a criança irá desencadear um processo quase que substitutivo de suas limitações, substituindo por outras funções que lhe são necessárias em virtude da deficiência.

Conforme relatam Van Der Veer e Valsiner (1996), Vygotsky direcionou seus estudos nos problemas das crianças surdas-mudas, cegas e deficientes intelectuais, culminando em sua viagem à Alemanha, Holanda, França, Inglaterra, em 1925. Estes foram revelados como seus primeiros escritos, e o autor coloca a educação social como fator preponderante para o desenvolvimento normal da criança. Afirmava, ainda, que o defeito afetava antes as relações sociais da criança e não sua relação direta com o ambiente físico. O defeito orgânico fazia com que a criança fosse tratada de forma diferente por aqueles que a rodeavam. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

No sentido de propiciar alternativas para superar as dificuldades decorrentes da deficiência, Vygotsky, argumenta que quer deixar claro que a compensação não é um processo natural, biológico; a compensação só aconteceria pelas vias sociais. “La compensación biológica debe ser substituida por la idea de la compensación social del defecto” (VYGOTSKI, 1983, p.15).

Ao se referir à deficiência intelectual ‘DI’, na época, chamada de deficiência mental, Vygotsky considerava que dependendo do enfoque clínico considerado, a deficiência era entendida como uma ‘coisa’ e não como um ‘processo’. Isso acabava por limitar a pessoa com DI a uma situação de estagnação. Assim, por mais características parecidas que as crianças deficientes pudessem ter, cada uma tem suas particularidades, e com a interferência do meio social ao qual pertence, se torna diferente. (Vigotsky, 1998, p. 307). Assim há que se considerar a deficiência como um processo que toma formas distintas para cada criança. Considerar a deficiência como uma ‘coisa’ constitui o principal entrave na compreensão do seu desenvolvimento.

Diante disso, percebe-se que a questão social é a mais relevante nos estudos de Vigotsky, pois o sujeito enquanto ser social, deveria desenvolver-se socialmente na sua subjetividade, ante as suas deficiências.

O milagre da educação social, ainda segundo o autor, consiste na ensinagem do sujeito deficiente a trabalhar, comunicar-se e no caso do cego a ler, porém estas ações fazem parte do processo natural da “compensação educativa das deficiências”. (VIGOTISKY, 2010, p. 381)

Assim, o processo educacional perfaz-se na esfera social, com o intuito de inclusão do deficiente nos mais diversos ambientes e segmentos no contexto ao qual está inserido, levando em conta suas vivências, e de seu desenvolvimento, no sentido de apropriar-se do conhecimento ao qual lhe deve ser ofertado, particularizado na sua possibilidade de aprendizagem.

Nesse contexto, Vigotsky (2010) sustenta que a educação é a mesma para qualquer sujeito, o que difere é a maneira que se utiliza no processo de aprendizagem, e em que área atingida pela deficiência tem que haver mais estimulação para que haja a aprendizagem, o que deve impulsionar o professor a atuar nessa direção, diversificando sua prática pedagógica. (VIGOTSKY, 2010, p.385)

Corroborar-se a este contexto a compreensão da sociedade em perceber nas diferenças algo que não seja fadado ao descrédito, a exclusão, que não seja ficto na promoção do indivíduo enquanto ser sociável e socializador, pois dentro das diferenças encontram-se inúmeras possibilidades de evolução dos princípios norteadores da humanização e disseminação do conhecimento.

É imprescindível que o entendimento que se tem de educação formal é de profunda relevância no que tange o desenvolvimento da pessoa com deficiência, para que esta possa superar suas dificuldades. Mas, sobretudo, é necessário entender que não se trata apenas do processo educativo em si, mas de um conjunto de práticas capazes de possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente, a concretude da viabilidade do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

2.3 A educação especial no Brasil, desafios que ainda estão por começar

No decorrer da instituição dos processos educacionais no Brasil, desde o início da sua história, a educação especial percorreu um longo caminho para o reconhecimento de sua importância enquanto política pública de desenvolvimento social, e não mero assistencialismo e separatismo social. Tais questões, foram no decorrer dos tempos se alinhando como processo primordial para alavancar o princípio de universalização da educação, e atualmente,

como política de inclusão.

O início da construção das suas primeiras concepções acerca do assunto até o grande advento da Carta Constitucional de 1988, como também, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (1996), o tema da Educação Especial sido tratado das mais diversas formas na sociedade.

No período inicial da colonização, o Estado incumbiu aos jesuítas o exercício da educação, de forma gratuita, e mantida pela Coroa Portuguesa, em troca de privilégios. Assim, denota-se uma desresponsabilização do Estado em relação à educação, como afirma França (2014, p. 108), sem gerar ônus financeiro algum. Assim a Coroa assegurava-se dos custos em troca de poder e favores, e que para aquele momento não tinha um grau de importância relevante, uma vez que a economia se baseava no ruralismo, a instrução da população não era, de fato, importante aos seus interesses.

Ao resgatar o processo histórico de constituição e desenvolvimento da Educação Especial no Brasil identifica-se como marco inicial a criação, por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

Com a vinda da Família Real ao Brasil surgiu à necessidade de criar cursos voltados aos interesses da realeza, o ensino passou a ter caráter profissionalizante a fim de suprir as necessidades demandadas pela coroa portuguesa e desta forma se estabeleceu uma forma de ensino isolado. Segundo Moreira e Barros (2012), o governo de D. Pedro I, não previa captação de recursos para as despesas com a educação e o pagamento era realizado pela produção agropastoril e pelo trabalho dos próprios alunos, e se estes não pudessem arcar com os custos da educação, recebiam bolsas de estudos. (MOREIRA E BARROS, 2012, p. 195).

As primeiras ideias vindas da Europa, onde as primeiras ações estavam voltadas para o atendimento de deficientes, que acarretaram mudanças de paradigmas sociais trouxeram ao Brasil uma nova realidade no atendimento destes. Tal medida educacional conforme relata Mazzota (2011) foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas, como já mencionado anteriormente, aos Estados Unidos e Canadá, e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Assim, acabaram por embasar nosso modelo inicial do que deveria ser considerado como educação especial. (MAZZOTA, 2011, p. 12)

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos, científicos e simbólicos. Nos contextos inclusivos, cada pessoa tem suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Esse paradigma, identidade, diferença e diversidade, representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade

e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele.

Inicialmente, bem refere que o atendimento aos considerados deficientes era oferecido somente por iniciativas de ordem pessoal ou por instituições privadas, e assim, as classes especiais surgiram apenas como alternativa de conseguir separar os alunos “normais” dos “anormais”. Não havia um cuidado, tampouco uma organização no acolhimento com essa classe, até que a necessidade desta parcela da sociedade despertasse interesse nessa área. A institucionalização não tinha fins educativos, e sim um caráter assistencialista. (MAZZOTTA, 2011, p.12)

O tratamento aos considerados “diferentes” na organização social do Brasil, sofriam segregação. Chegava-se ao ponto de esconder da sociedade as pessoas acometidas por algum tipo de doença ou deficiência, o que é reconhecido como período de “tratamento particular ou isolado” (MAZZOTTA, 2011, p. 28)

As crianças com deficiência eram abandonadas nas ruas, portas de conventos e igrejas, ações muito comuns no século XVII, estas crianças acabavam até mesmo sendo devoradas por cães ou morriam de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e no Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que por muitos anos foram cuidadas por entidades religiosas.

Seguindo a mesma perspectiva, Mazzota (2011) declara que a educação especial no Brasil foi muito tempo foi limitada à ideia de assistencialismo aos portadores de deficiência, não tendo, em nenhum momento, finalidade educativa. O processo educativo, na visão de muitos, era considerado inviável e até mesmo impossível. O que acontecia era apenas um atendimento clínico. A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

De forma muito singela, a educação das crianças deficientes, surgiu institucionalmente, segundo Jannuzzi (2012, p. 6) em um conjunto das concretizações possíveis de ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX.

O primeiro registro de um local onde essas pessoas eram recebidas, eram as “Santas Casas de Misericórdia”, que em 1717 foi construída em São Paulo, que acolhia crianças abandonadas. Januzzi (2012), afirma que não se tem registro de como eram atendidas, apenas que algumas apresentavam defeitos físicos ou mentais, quando não abandonadas em locais ermos para serem comidas por animais. (JANUZZI, 2012, p. 8)

Trata-se, portanto, de uma arquitetura ideológica assentada no liberalismo, que foi tomando conta da sociedade, e assim disseminando-se por todos os níveis e esferas do país, elitista e limitado pelos interesses desta camada social. Tais pensamentos, estavam, segundo o autor retratadas nos seguintes acontecimentos histórico-sociais:

Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos, como por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da independência. (JANUZZI, 2012, p. 6)

Segundo constatações de Mazzotta (2011), no período que abrange 1854 a 1956, várias instituições foram criadas por meio de iniciativas estatais e privadas, de forma isolada, que tinham interesse em implantar atendimento aos deficientes. O segundo período que se refere a 1957, ocorreu a implantação destas políticas de âmbito nacional voltadas especificamente para a educação especial, concretizadas em campanhas que viabilizassem o atendimento aos portadores de deficiência. (MAZZOTTA, 2011, p. 28-29)

Dados auferidos ainda pela autora supracitada, retrata a organização da Assembleia Constituinte e que acabou no esquecimento, mas revela dados importantes, como por exemplo, que em 1878, haviam 15.561 escolas primárias com 175 mil alunos, para cerca de 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas 2% da população era escolarizada. (JANUZZI, 2012, p. 8)

No Brasil, conforme as informações do MEC (2010), o atendimento aos deficientes iniciou na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos situados no Rio de Janeiro. Remonta ao século XX a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), entidade especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e ainda em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (MEC, 2010)

Na Constituição de 1824, uma lei de cunho imperial, esta situação era ainda bastante presente, ainda que determinasse a “instrução primária e gratuita a todos”, foi reconhecida como um direito pleno da cidadania, porém, em relação às crianças deficientes, não logrou êxito. O que de mais relevante ocorreu neste período, foi a decretação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 15 de outubro de 1827. Segundo Jannuzzi (2012), esta lei propunha a criação da escola de primeiras letras, de base bastante frágil ao considerar-se a educação voltada para

deficientes, pois sua metodologia deveria estar baseada no Lancaster-Bell¹.

Ao início do século XX, a sociedade tem uma preocupação um pouco maior em relação à educação dos deficientes, ainda sem um comprometimento efetivo do Estado, conforme coloca Januzzi (2012):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2012 p. 36).

Tal período foi marcado posteriormente pelo afastamento do Estado em relação à educação pública, permanecendo sob a tutela dos jesuítas e, secundariamente, em caráter suplementar, sob a responsabilidade da esfera particular. A organização do sistema de finanças da Colônia estava voltada, essencialmente, para o atendimento das necessidades da Corte, sendo marcada por um grande número de impostos, como bem colocado por Pinto (2000). A elite da época resolvia o problema de escassez de escolas pelo ensino domiciliar, e registros demonstram que os atendimentos aos deficientes eram realizados em instituições hospitalares. Porém, conforme esclarece Januzzi (2012), existem dúvidas quanto a estas, se eram somente instituições ou se já se tratavam de escolas, tais registros são refutados em relação ao ensino dos deficientes e ainda carecem de estudos monográficos:

Em informe do MEC/SG/CENESP/SEEC, 1975^a, a presença do ensino regular, em 1887 na escola do México (no Rio de Janeiro), do atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais. [...] esta informação acerca da escola do México pode ter procedência, uma vez que existia grande influência francesa nas ideias, como mencionei, e nos costumes, modas, moveis, alimentação, etc. [...] (JANNUZZI, 2012, p. 15)

Com a Proclamação da República em 1889, nova constituição, a primeira da república, é promulgada em 1891, reconhecidamente de cunho federalista, determina que cada estado

¹ O **método Lancaster-Bell** é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitorial ou mútuo difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo. O método consistia em agrupar os alunos de acordo graus de conhecimento semelhantes e, paralelamente, selecionar alunos em níveis mais avançados e colocá-los como monitores em cada um desses grupos. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_joseph_lancaster.htm>.

poderá, até dado momento, organizar suas próprias leis. Dentro dessa perspectiva, Januzzi (2012) esclarece que o Congresso deveria ampliar as letras, ciências e artes, sem tolher os governos locais. A educação dos deficientes, ainda como coloca a autora, desenvolveu-se de forma pávida, com a participação de alguns profissionais, entre eles médicos, professores e psicólogos, conjuntamente com as famílias, que foram se organizando e criando um sistema de atendimento.

Moreira e Barros (2012), relatam que a partir desse momento, os Estados ficaram responsáveis pelas despesas das escolas primárias com recursos dos impostos das mercadorias comercializadas. Contudo, neste mesmo período, a diferenciação da educação por classes sociais torna-se evidente. Para tanto, os cursos secundários nas capitais, eram destinados aos filhos das famílias de classe média, já nas escolas normais ou institutos de educação, eram direcionados à carreira docente para a classe baixa. (MOREIRA E BARROS, 2012, p. 195).

A vinculação das classes e escolas ao Estado, assenta-se na própria organização do Estado liberal da época, que tinha como característica o intervencionismo em relação ao fim não lucrativo do ensino da época, e do protecionismo na ligação com a aristocracia rural que garantia seus interesses.

Para Januzzi (2012) este protecionismo apresenta três formas de intervencionismo:

- a) garantia de juros aos investimentos externos para a construção de ferrovias [...] construídas através do entrelaçamento do capital nacional com o capital financeiro inglês, estimulado pelo Estado que lhe assegurou rentabilidade certa a longo prazo [...].
- b) financiamento, em 1881, pelo estado de São Paulo, de 50 % das passagens dos imigrantes necessários à escassez de braços escravos, após extinção do tráfico em 1850 [...].
- c) as leis de proteção à indústria incipiente [...]. (JANUZZI, 2012, p. 17)

Fatos estes que demonstram a intervenção do Estado nas formas de manutenção da educação e dos sistemas de ensino da época, assim, infere-se uma das primeiras formas de financiar a educação no Brasil.

Uma nova concepção toma conta da reformulação das políticas nacionais, que agora fora baseada na ideia de redemocratização. Sucedeu, portanto, a uma ideia de autonomia a fim de que as próprias escolas estabelecessem algumas de suas organizações e padrões de funcionamento. Segundo esse documento, a educação brasileira passou a abarcar todos os níveis de ensino, os quais foram redefinidos como ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) e ensino superior, além da educação de jovens e adultos e a educação especial (BRASIL, 1996)

Em 1926, é criado o “Instituto Pestalozzi” em Porto Alegre e em seguida em Minas Gerais. Mazzotta (2001) descreve um cenário da criação de várias instituições criadas no período. Em 1948, Helena Antipoff funda, no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, assim também em outros estados foram criadas as Pestalozzi. Em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) mantinha convênio com a prefeitura de São Paulo. (MAZZOTTA, 2011, p. 45-46)

Conforme ainda esclarece o autor, na década de 50, cresceram as discussões em torno dos objetivos e qualidade da educação especial no país, junto com a expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Em 1954 é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse mesmo período o governo lança campanhas com o intuito de favorecer o atendimento às pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2011, p. 50)

Além de criar e subsidiar instituições e serviços especializados em alguns Estados, o governo Federal passa a promover, a partir de 1957, campanhas isoladas para implementação de recursos financeiros específicos para projetos voltados para o atendimento do PNE (Mazzotta, 2011, p. 54-55). A primeira, foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - CESB, em 1957, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, em 1958 e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960.

A criação do CNEC “Campanha Nacional de educação de Cegos” em 1960, desvincula-se do Instituto Benjamin Constant. Segundo Mazzotta (2011), passa a ser subordinado diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Aos poucos, esse atendimento foi substituído pela psicologia, na qual se destacou Helena Antipoff. A partir de então a sociedade começa a ampliar sua preocupação com o atendimento às pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho. (SANTOS, VELANGA, BARBA, 2017, p. 326)

Em 1961, por objeto a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado na legislação, e define o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (MEC, 2010, p. 12) Já a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao estipular ‘tratamento especial’ para os alunos com qualquer deficiência física, mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de suprir a demanda de necessidades educacionais especiais e reforça a ausência de uma inclusão

propriamente dita, e reafirma o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (MEC, 2010, p. 12).

No ano de 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gestão e organização da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda regulamentadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (MEC, 2010, p. 12)

Este processo marca o período do Estado Novo (1945-1964), que conta com um movimento de expansão dos estabelecimentos de Ensino Especial. Santos, Velanga e Barba (2017) salientam que cerca de 190 estabelecimentos foram criados no final da década de 1950 no país, dos quais cerca de 77%, eram públicos e em Escolas regulares. Assim, pode-se dizer que este primeiro período denominado de institucionalização foi um marco para a sociedade brasileira. (SANTOS, VELANGA, BARBA, 2017, p. 326)

Ainda conforme os autores, a institucionalização perdurou até a metade da década de 50, pois nesse período, grandes transformações com relação aos movimentos sociais estavam em voga. Na década de 60, momento entre guerras, surge um movimento que institucionalizam pessoas com doença mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então, um modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade. (SANTOS, VELANGA, BARBA, 2017, p. 326)

Na Carta de 1967, um pequeno avanço foi obtido, conforme relatam Freitas e Schneckenberg (2014), no artigo 169, § 2º, dispôs-se sobre a exigência de que uma assistência educacional fosse ofertada no sistema de ensino para os alunos desprovidos, para que condições de dificuldade escolar fossem supridas. Contudo, não definiu quem seriam esses alunos necessitados, tampouco qual seria a forma dessa assistência, ou ainda, quais os níveis de deficiência.

Já na década de 70, ainda segundo Stobaus e Mosquera (2004, p. 17), a educação especial foi ampliada com a implantação de um sistema educacional que contava com instituições públicas e privadas de atendimento, bem como a criação de órgãos nas esferas federal e estadual. Criam-se, assim, as classes especiais, fase que se inicia com a categorização e classificação de deficientes mentais, resultando a aplicação da famosa escala métrica de inteligência criada por Binet e Simon (em 1905), os testes de quociente intelectual (QI). (STOBAUS E MOSQUERA, 2004, p.17)

Em uma sociedade em que as cidades e pequenas vilas ainda se organizavam, a

preocupação com deficientes não era, de forma alguma, prioridade, uma vez que a economia era eminentemente agrícola, e as escolas da época eram poucas e não atendiam crianças com deficiência, que na maioria das vezes eram atendidas em instituições que não as escolas regulares. Conforme relata Januzzi, a educação se desenvolvia desta forma:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, conforme já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais altas e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família do qual o aluno fazia parte. Certamente somente as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições. [...] (JANUZZI, 2012, p 14)

Um segundo período é descrito por Mazzotta (2011): de 1957 a 1993, classifica como um período de “iniciativas oficiais de âmbito nacional e eram campanhas nacionais assumidas pelo Governo Federal”. A primeira campanha, denominada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), foi realizada em 1957, e em 1958, ocorre a segunda “Campanha Nacional de Educação de Cegos” (CNEC). (MAZZOTTA, 2011, p. 48)

A partir da década de 1980, surgem os movimentos a favor da inclusão escolar que, por sua vez, criou propostas de estruturação da educação brasileira. A Constituição Brasileira, de 1988, significou o grande advento para a educação especial, quando no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, em seu Artigo 208, prevê: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que as ideias contempladas pela Constituição de 1988 foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Cabe registrar que, no período entre a promulgação da nossa Constituição/88 e a LDB/96, houve um momento histórico que marcou a educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Dentre todas as recomendações desta conferência, é particularmente importante destacar a principal, a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Pelo exposto, a sociedade articula novas formas de atendimento aos deficientes, com muito pouco auxílio do ente estatal, como por exemplo às entidades filantrópicas que recebiam

uma ajuda parcial do governo.

Percebe-se, contudo, que de algum modo a sociedade limitava-se a destinar essas pessoas a locais que não, necessariamente, tivessem um tratamento, mas ao que muito parece, afastá-las seria a melhor forma de lidar com a questão.

Assim, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os princípios da escola inclusiva são ampliados, e a educação Especial é concebida como modalidade de ensino, em todos os níveis, sendo ofertada, primordialmente, no ensino regular.

Tal abordagem, é definida por Mazzota (2011) em relação a sua relevância na sociedade:

Nesse contexto, a educação especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos, de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto elemento significativo da política educacional (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

Assim, dentro do arcabouço das políticas educacionais brasileiras, a educação especial sofreu inúmeras alterações, algumas consideradas grandes retrocessos lá no início da sua instituição no Brasil, mas, contudo, grandes avanços marcaram sua trajetória no desenrolar das últimas décadas.

No tocante à educação especial, a sua promoção estaria voltada primeiramente a pessoas ligadas ao problema e que de alguma forma encontravam no Estado uma participação financeira iníqua. Januzzi (2012) coloca que apesar da educação especial estar comovendo uma parte da sociedade que se preocupava com a causa, o apoio governamental se fazia de forma precária, e a elite intelectual mais se preocupava com a elevação do Brasil ao “nível do século”.

Tais movimentos tomaram força a partir do momento em que a educação passa a ser percebida como uma forma de desenvolvimento social, e como já dito, com ideias vindas da Europa que impulsionavam alguma mudança.

A gestão adequada dos recursos educacionais também é condição necessária para a consagração do direito à educação no Brasil. O artigo 206 da CF/1988, define os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, bem como determina o princípio da gestão democrática como instrumento de construção pedagógica e controle social.

Já conforme dispõe o artigo 208 da C.F/1988, mais precisamente o que trata no inciso III, a educação especial aparecesse como dever do estado:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
 (BRASIL, 1988)

Assim, integrar alunos deficientes ao ensino regular tornava-se na prática, uma nova forma de integração, modalidade de ensino que denota inclusão, com processos educativos, adequados à demanda desses alunos, devendo inclusive, ter espaços adaptados e profissionais preparados às realidades destes alunos. O século XXI trouxe incontáveis avanços tecnológicos e muitos direitos conquistados, que preenchem lacunas importantes para a sociedade, ao mesmo tempo em que as desigualdades sociais, o progresso desenfreado, a busca por produtividade e competitividade se transformam em um temor incalculável de perda.

Mazzotta (2011), refere-se à uma classificação das ações transformadoras da educação especial: principalmente as que se destinam às ações de iniciativa privada, as de âmbito nacional, antigas e atuais. Tais classificações demonstram a forma de como a evolução social impactou o reconhecimento das ações em prol da educação especial, como parte de uma educação para todos, conforme demonstra no quadro a seguir:

Quadro 2: Ações Transformadoras da EE

TIPO DE AÇÃO		
HISTÓRICO DAS AÇÕES TRANSFORMADORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
AÇÕES DE INICIATIVA PRIVADA 1854-1956	AÇÕES NO ÂMBITO NACIONAL 1957-1993	AÇÕES NO ÂMBITO NACIONAL 1993 - DIAS ATUAIS
• Criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro;	• Criação de campanhas no âmbito do governo Federal, uma delas foi a da Educação do Surdo Brasileiro de acordo com o Decreto Federal nº. 42.728, de 03 de dezembro de 1957, que criou a INES;	• A Educação Especial tem como fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
• Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES);	• Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, ligada ao Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro;	• Desde 1961, garante-se no país a educação de alunos deficientes na rede comum de ensino e, em 1996, tal exercício é reforçado pela Declaração de Salamanca (1994), também preconiza

	<ul style="list-style-type: none"> • Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais que tinha por finalidade promover a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional às crianças com deficiência mental; 	atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino, e a sua reafirmação na LDB (1994);
<ul style="list-style-type: none"> • Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instrução Pública que colocava em questão o currículo e a formação de professores para cegos e surdos; e 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Lei de nº. 5.692/1971, que previa tratamento especial aos “excepcionais”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2001 foi aprovado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
<ul style="list-style-type: none"> • Em 1900 foram surgindo indicadores que mostravam o interesse da sociedade em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais específicas e, tal fato provocou o crescimento do número de trabalhos científicos e técnicos, assim como a realização de congressos e a criação de estabelecimentos de ensino tanto públicos como privados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, cujo objetivo era o de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, sendo nesta ocasião a extinção das secretarias dos INES e IBC, que passam à atuação do órgão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que tem por objetivo superar a dicotomia entre educação especial e educação regular; e
	<ul style="list-style-type: none"> • No ano de 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial - SESP, porém com a estrutura e competências do CENESP, e sua sede é transferida do Rio de Janeiro para Brasília; e 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, o Ministério da Educação promoveu a extinção da SEESP e a diluição dos seus cargos na SECADI, Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão.
	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1990, a SESP é extinta e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, passando o IBC e o INES a serem vinculados a esse novo órgão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2019, ocorre a última mudança, a SEESP é extinta pelo governo atual e é instituída a SECADI

Fonte: Elaborado pela autora baseada na leitura de (MAZZOTTA, 2011, p. 52-54)

Ao desenrolar dos diversos momentos históricos da educação especial, várias foram as ações no âmbito da sociedade, tanto dentro da iniciativa privada, quanto na iniciativa pública.

No âmbito mundial, a concepção de Educação Inclusiva ganha notoriedade na Declaração de Salamanca (1994). A proposta pauta-se no acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso às escolas de Ensino Regular e que se constituam meios apropriados de combate de atitudes discriminatórias, no sentido de concretizar na sociedade uma visão de inclusão e de acesso a todos que dela necessitem. (UNESCO, 1994, p. 8-9).

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca, dentro da conjectura assim expressa:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (UNESCO, 1994)

O princípio fundamental da educação especial está muito bem definido na Declaração de Salamanca (1994), conforme denota-se a seguir:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra. Deve acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

O contexto de necessidades especiais abordados na Declaração de Salamanca, se referem a toda e qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Também aborda a questão do tratamento desigual que essas crianças sofrem. Dessa forma, podemos perceber que a Declaração de Salamanca vislumbra igualar os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade, dotada de um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades educacionais e as características individuais sejam marcadas pela igualdade entre todos.

Na sua elaboração, a Declaração se contextualizada a partir da seguinte ideia:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

No Brasil, dois anos após, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/ 96), com forte influência da Declaração de Salamanca, que determina que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em escolas de Ensino Regular. (BRASIL, 1998). A constituição brasileira de 1988, também já havia, no artigo 208, referenciado ao atendimento de alunos com necessidades especiais, “preferencialmente” em turmas de Ensino Regular.

A referida LDB, em seu Art. 4º (BRASIL, 1996), define como dever do Estado a prestação do atendimento educacional especializado, de forma gratuita para todos os alunos que apresentem necessidades especiais, e que preferencialmente seja prestada na rede regular de ensino. Dentro desse contexto, a referência que se faz ao atendimento das necessidades especiais, amplia-se em relação ao alcance do dispositivo constitucional de 1988, que se referia apenas aos ‘portadores de deficiência’. Constata-se que através da alteração do “termo de atendimento” há uma abrangência mais significativa na contemplação deste direito.

Conforme aponta a UNESCO, apud Stobaus e Mosquera (2004) relevantes mudanças ocorreram na abordagem conceitual da educação especial, mais especificamente na forma que se consideram verdadeiras mudanças de paradigmas educacionais, para tanto os novos enfoques assim se dispõem:

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do aluno, já que neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos alunos (as), mas também da condição educacional que lhe é oferecida. (STOBAUS E MOSQUERA, 2004, p.19)

O exercício da cidadania e do direito à educação assegurado na lei maior do estado brasileiro, a Constituição Federal, inclui o acesso à educação das pessoas portadoras de necessidades especiais e o dever do Estado em realizá-la.

O presente artigo, ao tratar do AEE, estabelece a sua prestação como dever do Estado, e direito às pessoas com necessidades especiais, tanto na rede de ensino regular, quanto privada, que ainda pode ser subsidiada pelo Estado. O artigo também se refere à responsabilização do poder público quando deixar de oferecer o acesso ao ensino, o que defere no contexto da problematização do presente trabalho, um apontamento junto ao TCE/RS.

Ao tocante das disposições da LDB/96, o capítulo V trata especificadamente da educação especial, nos artigos 58 a 60. Conclama-se na proferida lei os seguintes pontos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. [...] (BRASIL, 1996)

A educação especial, conforme define o artigo em questão, é uma das modalidades de

ensino, e deve, via de regra, integrar o sistema de ensino regular, e atender a todos os requisitos para sua efetivação, gestão e financiamento.

Carvalho (2000) relata que, ao final do século XX inúmeras transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação. Para tanto, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola” e “Escola para todos” ganham notoriedade e passam a integrar as agendas políticas e governamentais. A autora ainda afirma que a ideologia da educação inclusiva tem sido propagada desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

No âmbito do estado do Rio Grande do Sul, a elaboração do projeto do Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE) e sua criação pela Lei Estadual 2346/1954, é o marco para a instauração da educação especial no Rio Grande do Sul, criando escolas e classes especiais, e agindo na formação de professores. Em 1965, após a reestruturação da Secretaria da Educação e Cultura, o SOEE passa a denominar-se Divisão de Educação Especial (DEE) fazendo parte do Departamento de Educação Primária. (ERMEL e BASTOS, 2017)

O processo de composição do Estado do Rio Grande do Sul, “Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989)” no concernente à Educação Especial, garante que:

Art. 214. O Poder Público garantirá educação especial às pessoas com deficiência, em qualquer idade, bem como às pessoas com altas habilidades, nas modalidades que se lhes adequarem. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 68, de 24/06/14)

A expansão do atendimento à Educação Especial, assim como as demais etapas e modalidades da educação básica, passou a ser condicionada pela política de fundos contábeis implantada a partir de 1996. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, alteraram a destinação dos recursos públicos oriundos da vinculação da receita dos impostos direcionadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Desde 1988, a vinculação tem assegurado fontes importantes de recursos para a educação pública brasileira (BRASIL, 1988, Artigo 212). Porém, tendo em vista o financiamento da educação especial nos municípios, se faz necessário uma divisão mais visível ao que se refere à aplicação das verbas, levando em consideração o fator de ponderação. Portanto, os valores destinados à educação especial nos municípios, não aparece contabilizado, de forma esclarecedora nas prestações de contas dos entes municipais.

3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM GERAL E ESPECIAL A FRENTE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A gestão adequada dos recursos educacionais é condição necessária para a consagração do direito à educação no Brasil. No artigo 206 da CF/1988, ao listar os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, o princípio da gestão democrática é definido como instrumento de construção pedagógica e controle social dos recursos na área. (BRASIL, 1988)

Nesse aspecto, conforme salienta Pinto (2011), a legislação brasileira define as responsabilidades do estado, conforme afirma o autor:

O marco legal da política educacional brasileira é representado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pela LDB (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela EC nº 14/1996 e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil. (PINTO, et. Al, 2011, p. 31)

Infere-se nesse sentido, que a educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, com a gestão do órgão do Ministério da Educação, que define os princípios norteadores da organização dos programas educacionais. Via de regra, os governos locais (Estados e Municípios) são responsáveis por estabelecer programas educacionais seguindo as orientações e empregando o financiamento repassado pelo Governo Federal.

À letra da lei, os direitos a educação estão plenamente garantidos, mas o que realmente garante o direito são as ações efetivas, quando concretizam na sociedade o que diz a lei. A provisão dos recursos para efetivar essas políticas públicas e a forma como são geridos estão diretamente ligados à efetivação do direito à educação como um todo, inclusive a especial.

Carvalho (2000) estabelece um sentido acerca das políticas públicas, que não garantem sozinhas um “fazer” educacional:

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade - ao mesmo tempo comuns e diversificadas - não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis com a distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer - para mencionar algumas. (CARVALHO, 2000, p. 77)

A partir dessa lógica, um sistema educacional precisa atingir as necessidades do aluno que participa dele, tanto no ensino regular, quanto na educação especial, as ações devem ser conjuntas para que o sistema não falhe, e que esteja articulado em todas suas esferas, para assim se assentar como política pública.

Historicamente, a educação de alunos com problemas de aprendizagem ou portadores de deficiência haviam sido delegadas às famílias ou instituições de caráter filantrópico ou religioso, no intuito de suprir as necessidades que se apresentam nessa questão, a fim de que a inclusão dessas pessoas se efetive socialmente. O atendimento desses alunos adquiriu um caráter assistencialista, em que o Estado repassa à sociedade sua responsabilidade em ofertar e gerir os serviços nessa área.

Conforme bem coloca Viegas (20005), a contextualização da educação especial, tem assim sido representada:

Assim, tornar-se cidadão consciente de seus direitos e deveres passa pela educação que se dá nos meios formais e informais da sociedade. Estudos apontam para o fato de que uma maior escolarização contribuiria efetivamente para com a construção da cidadania e consciência por parte da população para com os seus direitos civis, políticos e sociais. Discutir a Educação Especial, hoje, certamente passa pela via de se conhecer e interpretar dados referentes ao acesso à educação no Brasil e no mundo. Salienta-se o fato de que o país se situa entre as nações com menores índices de acesso, permanência e avanço na educação formal e tem recebido inúmeras pressões por parte dos órgãos internacionais no que se refere à ampliação dos índices de escolaridade. A Educação Especial, nesse sentido, é apenas parte de um contexto educacional precário em termos de atendimento das demandas e uma parte, histórica, social e economicamente excluída do acesso aos direitos sociais. Ao discutir tais temáticas, não podemos perder de vista a recente preocupação nacional e internacional para com a inclusão social e a educação dos excluídos (pessoas portadoras de deficiência, negros, índios, pessoas advindas das camadas sociais consideradas em situação de pobreza, entre outras), que se tem expressado na sociedade por meio da contradição expressa por concepções e práticas diferenciadas que disputam espaço no contexto educacional. (VIEGAS, 2005, p. 14)

Nesse sentido, o Estado cada vez mais suprime suas responsabilidades com as políticas sociais, quando repassa os recursos destinados destas políticas para organismos da sociedade civil que assumem o papel de atendimento desses indivíduos. Assim, o Estado se abstém das suas responsabilidades perante a população, e as repassa à sociedade, e tira dele, o estado, do foco de responsabilização de prestação educacional, tanto em relação à esfera administrativa quanto jurídica.

Essa prestação do Estado para com a sociedade é legislativamente amparada, porém, o investimento na esfera desta modalidade de educação resta prejudicado, uma vez que o ente “Estado”, trata de compartilhar as despesas com a sociedade civil afim de diminuir seus investimentos e por consequência, também, corresponsabilizar outras entidades não

governamentais.

Viegas (2005) reforça a questão da substituição do estado por outras esferas da sociedade no seguinte sentido:

Assim, as organizações privadas sem fins lucrativos, que prestam serviços na área da Educação Especial, têm em suas concepções a proposta de um perfil não-governamental. Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo Poder Público, com o forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades, como a própria legislação o resguarda. O financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança das pessoas portadoras de deficiência, sem qualquer conotação educativa. (VIEGAS, 2005, p. 16)

No contexto da legislação vigente em que assentasse a educação brasileira, com destaque para o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/14), emergem questões significativas voltadas à implementação de políticas públicas que buscam a melhoria da qualidade da educação básica, e, principalmente, as políticas voltadas à educação especial, enraizadas no contexto nacional de desigualdades históricas e estruturais, sendo oportuna, sua discussão.

Os estudos que por hora serão apresentados no decorrer dessa dissertação, dão conta que em muito se tem avançado no tocante à educação especial, porém lacunas existentes na legislação em vigor, bem como a insuficiência de dados consubstanciais acerca dessa modalidade, dificultam um reconhecimento de tais informações que levam ao prejuízo das políticas educacionais nesse sentido.

Para Baptista (2015), essa insuficiência de informações, acaba por gerar fragilidades no que tange às políticas públicas de financiamento, bem como da administração e gestão pública de tais recursos. O autor, argumenta no seguinte sentido:

Essa precariedade contempla diferentes planos, no sentido de ausências ou restrições de informação sobre a oferta e a demanda de atendimento educacional nessa área, sobre as articulações existentes nos estados e municípios para a viabilidade do atendimento, ou, ainda, associa-se ao conhecimento insuficiente dos serviços de educação especial – públicos ou privados –, das mudanças implementadas nas redes municipais, em um cenário histórico como o brasileiro, que intensifica, como já afirmado em precedência, a responsabilidade dessa instância gestora na oferta da escolarização na Educação Básica. (BAPTISTA, 2015, p. 18)

Dessa forma, a escolarização do alunado que depende de um atendimento especializado resta prejudicado, pois como fiscalizar se os recursos são aplicados e geridos no sentido de sanar as necessidades que englobam a educação especial? Como se preparam os profissionais que trabalham com esse público, como são investidos os valores nas salas de recursos? Nesse momento entra em cena o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, órgão responsável por apurar as incongruências na aplicação e gestão de recursos do financiamento da educação nos municípios. Os dados relativos à demonstração de tais apontamentos são os fatos geradores dos apontamentos que serão analisados no presente estudo.

Dentro desse entendimento, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece que "educação" é "um direito para todos, um dever do Estado e da família, e está a ser promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação nos trabalhos com vista ao bem-estar comum, conforme dispões o artigo 205 da C.F., também relaciona-se à este direito, a função de preparar os indivíduos e a sociedade para dominar recursos científicos e tecnológicos que permitirão a utilização das possibilidades existentes para o bem-estar comum; defesa, difusão e expansão do patrimônio cultural; condenando qualquer tratamento desigual resultante de cunho filosófico, político ou de crença religiosa, assim como qualquer classe social ou de preconceitos raciais. . (BRASIL, 1988)

Diante do exposto, assim determina o artigo em questão:

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

Pela outorga do presente artigo, percebe-se que a educação antes de tudo é um dever do estado, da família e da sociedade, é um direito de todos os cidadãos, assume o cunho social, essencial ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pertencente à sociedade.

A compleição de tal preceito, representa um aspecto extremamente relevante em relação à formação do indivíduo e a sua inserção social, que diretamente está vinculada à sociedade a qual ele é parte integrante e participativo das ações de sua constituição.

Para Oliveira (2005), apud Prietto (2012), a CF/88 apresenta duas conceituações que se inferem ao público e privado, aplicáveis à educação. A primeira é classificada como clássica, na qual público é associado ao estatal e o privado ao não estatal, e tem relação com atividades econômicas. A segunda conceituação é a que se refere ao texto constitucional concernente à

educação, com a distinção do privado, independente se auferir ou não fins lucrativos. Destarte, instituições privadas sem fins lucrativos são escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, habilitadas ao recebimento de verbas públicas e escolas com fins lucrativos são aquelas que não se enquadram nessas categorias. (PRIETTO, 2012, p. 383)

No âmbito da educação especial, a definição dos “padrões mínimos de qualidade de ensino”, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, refere-se, todavia, à aplicação dos que assegurem recursos financeiros para a criação, manutenção e expansão do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

3.1 Difusão do financiamento da educação especial e geral no Brasil

Dentro dessa conjuntura, as políticas educacionais voltadas à educação especial implementadas pelo Estado brasileiro têm impactando os sistemas públicos de ensino, pois dentro da sua estrutura organizacional, muitos aspectos não de ser considerados: montante de matrículas, organização e acessibilidade da escola, formação docente e as possíveis implicações na gestão.

A educação especial enquanto política pública, ou seja, “como forma de intervenção do estado, tanto no que se refere na concessão e tutela de determinado direito de cidadania” (CURY, 2007, p. 832) implica investimento financeiro por parte do Poder Público para garantir a sua concretização e oferta dos serviços públicos destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Nessa direção, ela integra o sistema de financiamento da educação no Brasil. No entanto, a sua configuração, enquanto política pública, constitui um processo recente na sociedade brasileira. (MAZZOTTA, 2011).

A difusão do financiamento para a área de educação está diretamente ligada aos recursos financeiros que permitem a viabilidade da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Sendo assim, dentro de um parâmetro legislativo a questão do financiamento implica de forma abrangente na esfera fiscal do Estado, utilizando-se das fontes tributárias impositivas, para sua manutenção, bem como das contribuições sociais e demais subsídios que se destinam à área.

Nesse caso, afirma França (2015):

O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988 (CF/88) caracterizou-se pela orientação da descentralização financeira, representando o aumento da

participação dos estados e municípios na arrecadação tributária e receitas disponíveis. No que se refere à educação especial, a CF/88 estabelece, no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Cabe ressaltar, no âmbito dessa Constituição, no art. 213, a proposição de que sejam destinados recursos públicos às entidades da sociedade civil para atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. (FRANÇA, 2015, p. 272)

Na conjuntura do financiamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vincula no mesmo sentido, a educação às práticas sociais, na esfera político-econômica. Dessa forma, a União repassa aos estados e municípios a corresponsabilidade do financiamento para a educação.

Assim, a Carta magna de 1988, introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas, reconhecendo os municípios como instância administrativa. Na esfera educação (artigo 211 da C. F./ 1988) oportunizou a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados, e Distrito Federal. Os Municípios devem manter cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental disposto no artigo 30 da referida carta:

Art. 30 Compete aos municípios:

[...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Dessa forma, o município, através dessa colaboração e através de sua atuação administrativa, pode gerir seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades.

Para este sentido, Castro, (2001) define que:

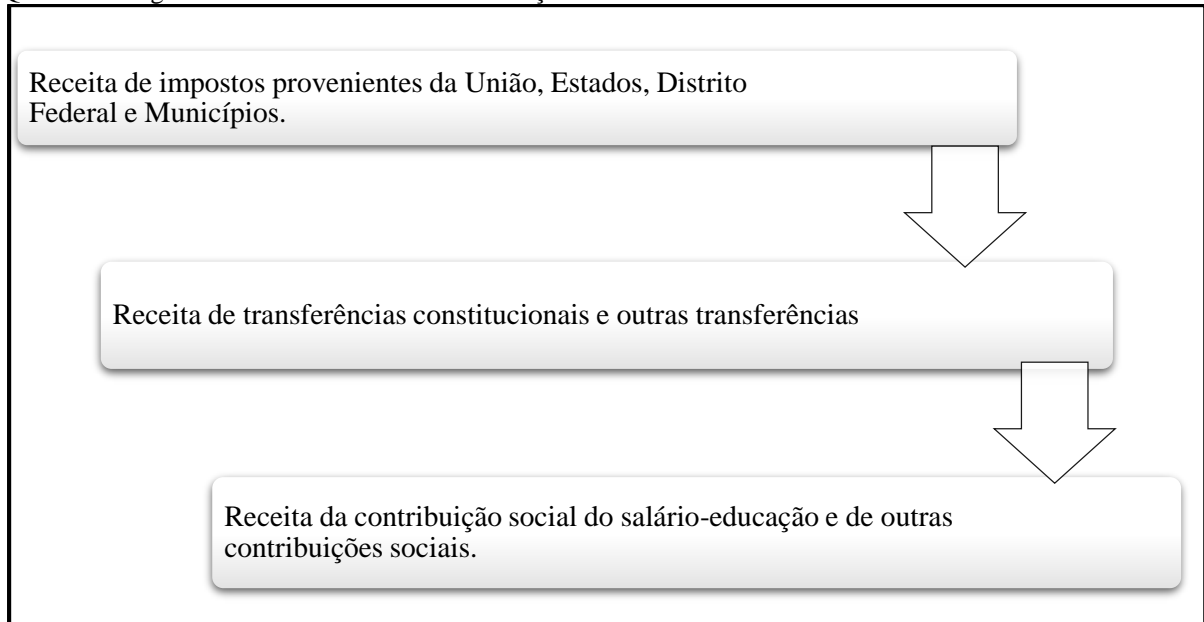
A CF de 1988 estabeleceu explicitamente que a educação é um direito social e, para tal, definiu os responsáveis – família e Estado – pelo seu provimento. Visando assegurar o cumprimento deste mandamento e, com isso, garantir o pleno gozo do direito ao cidadão, estabeleceu as fontes de financiamento que gerariam os recursos que o Estado disporia para bancar os seus gastos. Já a LDB, promulgada em 1996, vinculou explicitamente a educação ao “mundo do trabalho” e à prática social, e também se preocupou em estabelecer fontes de financiamento para os gastos educacionais. No que tange à ação pública pela educação, as normas legais atribuíram à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela manutenção e expansão do ensino e consagraram uma estrutura de financiamento para tanto. (Castro, 2001, p.132)

Denota-se, portanto, que o financiamento da educação é componente estruturante para a organização e funcionamento das políticas públicas educacionais e, basilar, para materialização do Sistema Nacional de Educação. Apesar de não ser fator preponderante, é

condição primordial para a universalização do direito à educação pública de qualidade.

Os recursos públicos destinados ao financiamento e delineamento da educação se originam das seguintes receitas:

Quadro 3: Origem das receitas vinculadas à educação



Fonte: Adaptado pela autora de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988)

O dimensionamento e análise dos gastos educacionais pode ser compreendido como um programa de ações de políticas públicas uma vez que os gastos são compostos por um conjunto de programas e ações do Estado, voltados à arrecadação de recursos, com o objetivo de atender às necessidades e aos direitos educacionais da população brasileira.

A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, e posto em prática nesse mesmo ano, para substituição ao Fundef, que vigorou no período de 1998 a 2006. O FUNDEB constitui um novo fundo de financiamento, custeio e gestão da educação. Sua natureza tem fundo contábil, no âmbito estadual, e sua composição resulta da aplicação de percentuais vinculados a receita de arrecadação de impostos do Distrito Federal, estados e municípios, direcionados à educação por força do disposto no art. 212 da CF/88. (BRASIL, 2007)

A título de complementação, o FUNDEB ainda recebe por parte da União, sempre que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente na esfera de um Estado, em cada uma das etapas ou modalidades de ensino, fixado pelo poder executivo, de acordo com o inciso V, do art. 2º da Emenda Constitucional nº 53/06. (Brasil, 2007) Tais pensamentos,

estavam, segundo o autor retratadas nos seguintes acontecimentos histórico-sociais:

3.2 O FUNDEB como principal agente financiador da educação

O FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, é um fundo de natureza contábil, foi instituído pela Emenda Constitucional número 53/2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente, com prazo de vigência até 2020.

O artigo 3º da Lei Nº 11.494/2007 define quais os impostos que cada ente da federação deverá destinar ao fundo:

Art. 3º Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

I - Imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previstos no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;

II - Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155, combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;

III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155, combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV - Parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V - Parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI - Parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;

VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal e prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar no 61, de 26 de dezembro de 1989; e

IX - Receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos do caput deste artigo o montante de recursos financeiros transferidos pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, conforme disposto na Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996. (BRASIL, 2007a, p. 7).

Cumprе salientar que os recursos dos Fundos, englobando inclusive os oriundos do fundo de complementação da União, podem ser aplicados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, em ações avaliadas como manutenção e de desenvolvimento do ensino para a Educação Básica pública. Faz-se necessário mencionar que ainda de acordo com o artigo 22 da Lei do FUNDEB, o percentual de 20% que compõe o fundo, 60% do montante, deve ser destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

Conforme a Emenda Constitucional nº 53/2006, instituiu, portanto, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios que passaram para 20%, e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica, por meio do FUNDEB, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica, sempre de acordo com dados do último Censo Escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivas áreas de atuação prioritária (Brasil, 1988, artigo 211).

Restam retidos 20% das receitas de transferências, ou seja, as receitas vinculadas, já os outros 25% do MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino), são recursos livres de cada município, não previstos no FUNDEB, que são redistribuídos a partir do número de matrículas de cada município.

Nessa perspectiva, os Municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio, que são apurados por meio do Censo escolar.

Da mesma forma, a aplicação desses recursos, pelos gestores estaduais e municipais, deve ser direcionada, conforme legislação, levando-se em consideração a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos Estados e Municípios em relação à educação básica

Conforme Libâneo (2012), o FUNDEB é discriminado da seguinte forma:

O FUNDEB, pode ser usado em toda a educação básica, ou seja, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A existência do fundo não desobriga os estados e municípios e o Distrito Federal da aplicação do mínimo constitucional na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), qual seja 25% da receita resultante de impostos, incluindo a proveniente de transferências. (LÍBÂNEO, 2012, p. 379)

Diante da fala do autor, cabe salientar que o mínimo constitucional deve ser obrigatoriamente cumprido, por parte dos municípios, estados e Distrito Federal.

Cumprе salientar, que os recursos originários dos Fundos, incluindo aqueles suplementares por parte da União, serão utilizados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, nas ocasiões destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino para a Educação Básica Pública. Há ainda que se considerar que dos 20% que compõem o fundo, 60% são destinados

ao pagamento das remunerações dos profissionais, em exercício, do magistério, conforme determina o artigo 22 da Lei do FUNDEB.

A distribuição dos recursos é determinada da seguinte forma:

Quadro 4: Estrutura Constitucional da Tributação para a Composição do FUNDEB.

NÍVEL DE GOVERNO	FATO GERADOR
FEDERAL	IE - Imposto sobre Exportação
	II - Imposto sobre Importação
	IR - Imposto de Renda
	IOF - Imposto sobre Operações Financeiras
	IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados
	ITR - Imposto Territorial Rural
	IGF - Imposto sobre Grandes Fortunas
ESTADUAL 20%	ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias
	IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
	ITCM - Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação de Bens e Direitos
MUNICIPAL 20%	IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano
	ISS - Imposto Sobre Serviços
	ITBI - Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis

Fonte: Elaborado pela autora com base no estabelecido na Constituição Federal. (BRASIL, 1988)

A arrecadação dos impostos que dão origem aos fundos de financiamento é determinada constitucionalmente, principalmente no que tange o percentil de distribuição por cada ente da federação e da União, ocorrendo inclusive, a transferência de receitas.

Além do mais, a educação é entendida como tarefa compartilhada entre a União, Distrito Federal, estados e municípios, devendo ser organizada sob a forma de regime de colaboração (CF/88, art. 211 e LDB/96, art. 8º). Cada instância é responsável pela gestão, expansão e manutenção dos sistemas de ensino, incluindo a organização de políticas e programas voltados

à educação especial. No âmbito dessa Lei ainda foi enfatizado o papel coordenador e articulador da União em relação aos demais entes federados (LDB/96, art. 8º), tendo como uma das suas tarefas a responsabilidade pela educação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Segundo Pavan (2017), a Carta Magna de 1988, além de estabelecer quais as receitas tributárias devidas a cada ente federativo, dispôs que, entre esses entes, haveria uma transferência constitucional de receita. As transferências financeiras constitucionais são ditas diretas, pois referem-se àquelas que a União e os Estados arrecadam e repassam parcialmente aos demais órgãos da Administração Pública municipal. (PAVAN, 2017, p. 88)

Ainda segundo o autor, esses repasses seguem um nível de arrecadação que se dá da seguinte forma:

Esses repasses sempre decorrem dos governos de maior nível para os de menores níveis de arrecadação, ou seja, a União repassa aos Estados e aos Municípios, como também os Estados repassam aos Municípios. A função redistributiva dos recursos públicos entre os entes da federação é entendida como ações públicas esteadas no princípio da equidade entre os entes de governo. Correto quando a Lei determinou a transferência de recursos de um ente ao outro, pois os municípios de pequeno porte, os quais não possuem condições de alavancar a arrecadação dos tributos que lhes pertencam, estariam na beira da falência. Pelos municípios estarem mais próximos aos cidadãos, eles têm o poder não somente de identificar mais rapidamente as necessidades coletivas, mas também buscar alternativas para sanar as dificuldades, visando sempre proporcionar o bem-estar dos munícipes. (PAVAN, 2017, p. 89)

A intenção desses repasses fundamenta-se na questão de equiparar condições de aplicação de recursos e oferta de serviços públicos de qualidade em municípios com menor arrecadação.

Nesse sentido, o propósito principal do Estado está na padronização dos direitos sociais. Assim, a efetivação do direito à educação enquanto direito fundamental, assentam-se na ideia de a Administração Estatal responsabilizar-se por este direito, através da distribuição dos recursos aos seus entes. Dessa forma, para que os entes federados possam atender e suprir às Necessidades coletivas dos cidadãos, se faz necessário arrecadar recursos em patamares suficientes para compensar à sociedade em forma de prestação de serviços.

Dentro desse sentido, na educação especial, denota-se uma evolução da legislação e sistematização do financiamento. A LDB/96, prevê a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida de forma preferencial na rede regular de ensino, assegurando aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação serviços de apoio especializado no contexto da escolar e atendimento educacional “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”. (BRASIL, 1996, art. 58, § 2). Desse modo, a Lei garante dois tipos de serviços: de apoio especializado, oferecidos na escola regular como complementares ou suplementares à classe comum e os denominados substitutivos, sendo ofertados por meio de classes, escolas ou serviços especializados.

Cabe ressaltar que a educação especial está regulamentada pelas mesmas normas de organização político-administrativa e de gestão nas diferentes etapas da educação básica e também nas modalidades de ensino. Tais obrigações estão definidas no artigo 208, incisos I e III, da CF/88:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

Nesse aspecto, está inserida sob a organização do “ente federado”, em que cada um tem legalmente suas responsabilidades pré-definidas, tanto na oferta, organização, planejamento e financiamento da educação em suas respectivas áreas de atuação: os municípios, a educação infantil e, prioritariamente, o ensino fundamental; os estados, o ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio; e na esfera da União, centrada na regulamentação do financiamento da rede pública federal e na prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios. A LDB/1996, define nos artigos 8º ao 12º, as obrigações de cada ente da federação.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizam-se em regime de colaboração, o artigo 8º, discrimina a forma:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
 § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais.
 § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

Conforme determina o artigo em questão entre todos os níveis estatais e paraestatais, se organizará um regime de obrigatório e de colaboração dos sistemas de ensino.

Assim, no que se refere às incumbências entre a União, Estados e Municípios, ficando cada um responsável pelo nível de ensino ao qual tem sua incumbência determinada em relação a oferta educacional.

Na esfera da União, a organização se designa da seguinte forma:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

O artigo 9º, portanto, abrange de forma generalizada a organização do sistema de ensino nacional, bem como determina como seus entes federados organizarão os seus sistemas educacionais, prestando assistência técnica e financeira. Faz-se necessário, salientar, que no inciso IV desse artigo, fica estabelecida a forma de identificação, cadastramento e de atendimento ao alunado com altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis de ensino.

No que se refere aos Estados, o artigo 10 da LDB/1996, organiza as políticas educacionais na seguinte configuração:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros

disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
 III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
 IV - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 V - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 VI - Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
 (Vetado)
 VI - Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;
 VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.
 Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Conforme o Art. 10 da referida Lei, ao Estado cabe desenvolver os sistemas de ensino bem como, de forma colaborativa, definir com os municípios a oferta de ensino fundamental, e a obrigatoriedade da oferta do ensino médio.

Ao que tange os municípios, o sistema de ensino assim deve se configurar:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
 I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
 VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
 Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.
 (BRASIL, 1996)

Impõe-se uma ‘nova ordem’, no papel atribuído ao Estado para a oferta e manutenção educacional. O conteúdo, explicitamente propagado, sugeria que o Estado deixasse de ser o responsável prioritário pelo financiamento e manutenção da educação básica e passasse a exercer a função de “gestor” dessa mesma educação (PERONI, 2003; ADRIÃO, 2001).

Além das legislações supraconstitucionais, já mencionadas, há programas governamentais que incidem diretamente sobre o financiamento, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que possui caráter suplementar, com o objetivo de prestar subsídio financeiro para as escolas, a fim de auxiliar na melhoria e manutenção da infraestrutura física e pedagógica, bem como o intuito maior que é o de elevar o desempenho escolar. Visa estabelecer

uma participação social e da comunidade escolar de forma mais efetiva na gestão escolar. O PDDE é regido pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e por resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, determinou os repasses dos recursos em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivada até 30 de abril e o da segunda parcela até 30 de setembro, em cada exercício, desde que cumpridas as exigências do programa. (BRASIL, 2009)

O PDDE destina-se às escolas públicas da educação básica tanto das redes estaduais, como municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos e registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes ou de assistência social, que ofertam atendimento gratuito, e também ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação continuada a profissionais da educação básica. Para receber as verbas oriundas do PPDE devem, impreterivelmente estarem inscritas no Censo Escolar no ano anterior ao recebimento. (BRASIL, 2009)

O Censo Escolar foi instituído pelo Decreto Nº 6.425/2008, é considerado o principal instrumento de recolha de informações sobre a educação básica, sendo ainda a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (BRASIL, 2008)

Aos artigos 1º e 2º artigos do Decreto em voga, determina as formas de como se farão esses levantamentos:

Art. 1º O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep realizará, anualmente, o censo escolar da educação básica e o censo da educação superior, na forma deste Decreto.

Art. 2º O censo escolar da educação básica será realizado anualmente em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e adotando alunos, turmas, escolas e profissionais da educação como unidades de informação. (BRASIL, 2008)

Os artigos descritos, definem a periodicidade da realização do Censo, o regime de colaboração entre os entes federados e a União para a coleta de dados, e dele, participam todos os estabelecimentos, públicos ou privados da educação básica, a fim de que se apurem todas as informações relativas às matrículas, estabelecimentos, profissionais envolvidos na educação

básica.

No quadro que se segue, estão definidos os critérios de distribuição de recursos do Fundeb as esferas dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Quadro 5: Critérios de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do Fundeb

Segmento da educação básica	Matriculas nas escolas			
	Estaduais	Distritais	Municipais	Conveniadas (*)
Educação infantil (creches)	Não	Sim	Sim	Sim
Educação infantil (pré-escola)	Não	Sim	Sim	Sim (por 4 anos)
Ensino fundamental regular	Sim	Sim	Sim	Não
Ensino médio	Sim	Sim	Não	Não
Educação especial	Sim	Sim	Sim	Sim
Educação de jovens e adultos (ensino fundamental)	Sim	Sim	Sim	Não
Educação de jovens e adultos (ensino médio)	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Manual de orientação do FUNDEB (2008)

Estes critérios são utilizados para a contagem do número de alunos matriculados, para fins de distribuição dos recursos do fundo, ou seja, representam as diferenças de valor por aluno/ano. Além disso, visa definir o regime de colaboração entre os entes institucionais, assegurando a universalização do ensino e o seu atendimento na rede regular de ensino.

Tais critérios são estabelecidos com base no artigo 211 da Constituição Federal:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 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, 1988).

Os critérios referidos mostram o número de alunos considerados no processo distributivo dos recursos do FUNDEB. Tais dados são oriundos do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), concomitantemente com os governos estaduais através das secretarias estaduais de educação e das prefeituras municipais. Especificamente, na educação especial, as quatro esferas governamentais são responsáveis por assegurá-la enquanto direito.

Assim, o artigo 212 da CF, tem em seu escopo a definição desta função distributiva, a qual se refere:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (BRASIL, 1988)

Aufere-se a este fundamento constitucional a chamada vinculação de recursos, isto é a separação de receita para destinação específica asseguradas à estas finalidades, no caso, à educação. Trata-se de uma imposição ao Estado de contribuir para a educação e de administrar o cumprimento de tais deveres. Trata-se da chamada vinculação de recursos, isto é, a separação de receita para destinação específica a determinadas finalidades. Os tributos são meios fundamentais para organizar e executar tarefas que são do interesse coletivo. O setor educacional passa a ter assegurados estes recursos. Daí alguns pesquisadores denominarem a vinculação de "financiamento público protegido"

Para Farenzena (2006), a correlação de forças entre o público e o privado, no âmbito do Estado, envolve o reordenamento jurídico normativo e os elementos que compõem o sistema de financiamento da educação no Brasil, ou seja, um conjunto de normas constitucionais que regulam o gasto da receita tributária, certo número de fontes de receita vinculadas a gastos com

educação e uma estrutura burocrática complexa baseada na centralização de arrecadação de recursos e na descentralização da responsabilidade dos dispêndios. (FARENZENA, 2006, p. 155)

O artigo 70 da LDB (Lei 9.394/1996), assim como o art. 212 da C.F./88 trata da vinculação dos recursos, definindo as despesas que são inerentes à manutenção da educação, conforme a descrição do artigo em voga:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 1996)

Em comparação, tanto o art. 212 da C.F., quanto o art. 70 da LDB, tratam da vinculação de recursos referentes à manutenção e desenvolvimento da educação no Brasil, o primeiro se refere mais precisamente a porcentagem de recursos que devem ser destinados à educação, o segundo, determina a forma que os recursos podem ser aplicados.

As despesas custeadas com recursos do salário-educação devem estar enquadradas como programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica.

Segundo Libâneo (2012), esta é a contribuição social mais relevante, constituída como um tipo de tributo parafiscal, isto é, “tem como fato gerador a intervenção do Estado no domínio econômico”. Ainda o define da seguinte forma: A principal contribuição social é o salário-educação, cobrado mediante alíquota de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas. (Libâneo, 2012, p. 379)

Cabe ressaltar, que o FNDE é responsável por redistribuir os recursos entre os estados

e os municípios. Tais recursos são deduzidos em um percentual referente à 1% de taxa de administração para a Receita Federal do Brasil, e o restante é administrado pelo fundo. Ainda, 10% desse total são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para o ensino básico. Os 90% restantes são rateados em duas cotas: a federal (um terço) e a estadual e municipal (dois terços) do montante.

O artigo 71 da LDB/96, determina de forma bastante clara quais são os gastos que não devem ser efetivados como de manutenção e desenvolvimento para fins de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino – MDE em cumprimento dos limites mínimos constitucionais, concomitantemente com o artigo 212, §5 da C.F/88, que estabelece o salário educação como fonte adicional de recurso. O escopo do artigo 71, define:

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Ressalta-se todavia, a sanção em Junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) determinou que o Brasil deverá universalizar o acesso à Educação Básica bem como o Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos, que tenham qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que sejam atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, preferencialmente em classes comuns com alunos sem deficiência até o ano de 2024. (MEC/INEP)

O FUNDEB assegura que os recursos vinculados à educação sejam aplicados na educação básica, através da distribuição de recursos baseado no número de alunos das diversas etapas e modalidades, cadastrados no Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, ainda acrescidas as matrículas da educação especial, conforme determina o artigo 211 da CF/88. O FUNDEB garante que a maior parte dos recursos vinculados à educação seja aplicada à educação básica,

por meio de seu mecanismo de distribuição de recursos com base no número de alunos das diversas etapas e modalidades, informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211, CF/88)

Cabe ressaltar, no que tange a educação especial, que a política do Fundo tem garantido mais recursos para essa modalidade, principalmente a partir do Decreto nº 7.611/2011, na tentativa de garantir acesso e permanência dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na escola. Entretanto, não temos como afirmar que esse montante tenha sido investido exclusivamente na educação especial, no âmbito dos sistemas públicos de ensino, haja visto que, até 2011, não havia nenhuma legislação que regulamentasse essa prestação de contas. Cabe salientar ainda que essas verbas públicas podem ser destinadas às entidades privadas de educação especial, prevista na legislação do Fundeb, para oferecimento de serviços a essa população, refletindo as correlações de forças em torno dos recursos públicos no âmbito do Estado. (FARENZENA, p.106, 2006)

Ainda ao que se refere à educação especial, destaca-se que os valores de ponderação não sofreram alterações no período de 2007 a 2018, desde a instituição do FUNDEB, o valor permanece em uma alíquota de 1,20, o que denota 20% maior que o padrão de referência (conforme consta na Quadro 14 - Evolução das ponderações do FUNDEB, p. 139) que justamente por se tratar de educação especial, denotaria, via de regra, um valor maior por se tratar de uma esfera mais “especializada” de ensino.

3.3 Repartição da Receita Tributária Constitucional

As políticas públicas ensejaram desde sempre os anseios e necessidades da população, muito embora, o seu cumprimento, integral ou parcial, possa ou não se efetivar, deveriam cumprir seu papel dentro da sociedade. Nesse sentido, busca-se na esfera da educação especial, realizar um levantamento legislativo atrelados aos fins públicos dessas políticas, para nortear a qualidade, abrangência e aplicação efetiva nessa modalidade de ensino.

Ainda se tratando dos deveres do estado, no âmbito da LDB/1996, pode-se salientar que foi estabelecido “padrões mínimos de qualidade de ensino”, como bem já dito anteriormente. Estes são definidos a partir de uma valoração mínima, do que poderia ser dispensado por aluno, de elementos indispensáveis ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, conforme dispõe o art. art. 4º, inciso IX. (BRASIL, 1996)

Essa ideia se articula a partir da necessidade de garantir a oferta e melhores condições

de ensino. No Brasil, o padrão de qualidade está relacionado aos recursos mínimos disponibilizados pela vinculação constitucional e ao valor aluno/ano, definido pela política de fundos.

Essa articulação entre custo e qualidade define-se nos artigos 74 e 75 da referida lei:

Art. 74 – A União, em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Parágrafo Único – O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades ensino.

Art. 75 – A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Dessa feita, ocorre um compartilhamento entre os entes federados, e cada uma dessas instâncias é responsável pela administração, expansão e manutenção dos seus respectivos sistemas de ensino, incluindo a organização de políticas e programas voltados à educação especial. (FRANÇA, 2014)

No tocante à educação especial, a CF/88 estabelece, no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Evidencia-se que, no âmago dessa Constituição, mais precisamente no artigo 213 apresentado a seguir, a exigência de que sejam destinados recursos públicos às entidades da sociedade civil para atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Assim, define-se:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou o Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988).

A fim de financiar a política educacional, sua abrangência, princípios, organização e redistribuição, o Estado instituiu a composição e as fontes de financiamento, conforme dispõe o artigo 212 da CF/1988, vinculando recursos para a educação e garantindo percentuais mínimos das receitas resultantes dos impostos que visam a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, Nalú Farenzena (2006, p. 99) afirma que “o reconhecimento dos

órgãos executivos do setor educacional nas três esferas do governo, como gestores dos recursos, possibilitaria uma administração mais eficaz e efetiva dos recursos orçamentários”. No âmbito dessa Lei, ainda foi enfatizado o papel coordenador e articulador da União em relação aos demais entes federados (LDB/1996, art. 8º), poderia se atribuir como uma das suas responsabilidades, a educação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Ainda, no tocante à questão da educação especial, o artigo 58 da LDB/1996, trouxe avanços consideráveis em termos de legislação, que implicaram na organização das modalidades de financiamento.

Conforme o artigo em questão, prescinde-se a seguinte constatação:

Art. 58 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 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. (BRASIL, 1996).

Se instituem ainda, em função dos percentuais, 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como, incluem as transferências entre esferas de governo. A CF/1988 estabelece que a educação básica tem uma fonte suplementar de completar suas despesas, o salário-educação.

Conforme salienta Costa, (2015), a ligação de previsão orçamentaria da educação pública se restabeleceu a partir da EC 14/1983, quando define as porcentagens de 18%, 25%, respectivamente da União e dos estados, DF e municípios, que culminaram com o advento da CF/1988. (COSTA, 2015, p. 75).

O autor ainda salienta que a vinculação nem sempre possibilitou o desenvolvimento da educação, uma vez que a ampliação ao acesso à escola se deu de forma bastante expressiva nas últimas décadas, impactando positivamente no tocante à criação do financiamento da educação, e, por conseguinte, o aumento da oferta de atendimento na escola. (COSTA, 2015, p. 76)

A principal fonte de arrecadação orçamentária da educação básica provém do Fundeb-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que se trata de um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado mais o Distrito Federal, totalizando, vinte e sete fundos), composto por quase que somente por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito

Federal e municípios, destinados à educação a partir do preceito do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Compõe ainda o FUNDEB, os recursos advindos a título de complementação, uma parte dos recursos federais, quando os Estados, não alcançarem o mínimo do seu valor por aluno definido nacionalmente. Independentemente da origem, o recurso completivo é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007.

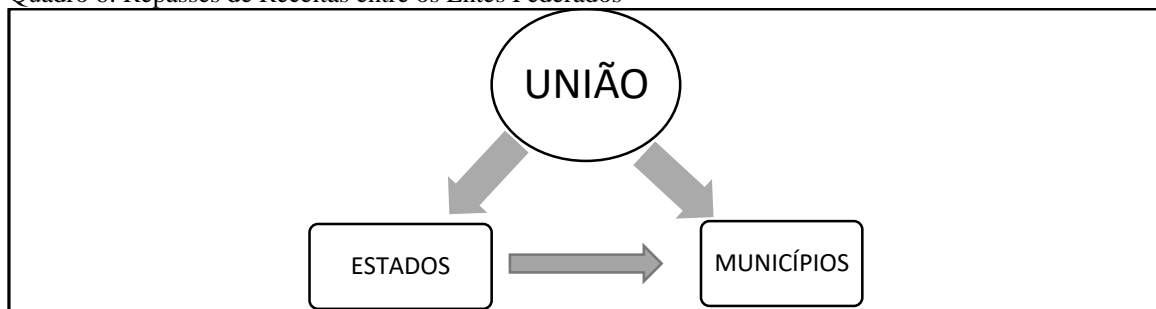
Segundo Pavan (2017), as transferências entre as esferas de um nível da administração para outra, somam uma importante proveniência de receitas a ser acrescidas no orçamento das administrações com menor valor arrecadatório. Assim, esses repasses tem como finalidade equiparar a capacidade arrecadadora e financeira dos diversos entes da federação. (PAVAN, 2017, p. 90).

Para a distribuição desses recursos, são levadas em consideração as matrículas das escolas públicas e conveniadas, computadas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). (BRASIL, 2007)

A utilização dos recursos provenientes do financiamento, são repassados a todos os níveis da Educação Básica, e devem ser destinados ao pagamento do salário dos professores, diretores e orientadores educacionais, e pode ser usado também em atividades como o custeio de programas de melhora da qualidade da Educação, a formação continuada dos professores, a aquisição de equipamentos, a construção e manutenção das escolas, conforme determinação da lei que o instituiu. (BRASIL, 2007)

O quadro abaixo, faz uma demonstração de como ocorrem os repasses de recursos entre os entes federados:

Quadro 6: Repasses de Receitas entre os Entes Federados



Elaborado pela autora com base na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

A apuração dos recursos se dá a partir da cobrança dos impostos de cada ente federado, e se articula conforme a determinação da Constituição de 1988, que define as receitas tributárias devidas e a forma de repasse dessas receitas. Os repasses considerados de forma direta são aquelas que provém da União e dos Estados, que arrecadam e repassam parcialmente aos Municípios. As transferências decorrem do nível institucional com maior hierarquia constitucional para a menor, ou seja, da União aos Estados e destes aos Municípios.

A função redistributiva, dos recursos públicos entre os entes federados conforme Pavan (2017, p. 88) é entendida como ações públicas esteadas no princípio da equidade entre os entes de governo. Correto quando a Lei determinou a transferência de recursos de um ente ao outro, pois os municípios de pequeno porte, os quais não possuem condições de alavancar a arrecadação dos tributos que lhes pertençam, estariam na beira da falência.

Conforme o artigo 212 da Constituição Federal, há a determinação de um mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, é o que se chama de “vinculação”. Martins (2009), define a vinculação como:

Trata-se da chamada vinculação de recursos, isto é, a separação de receita para destinação específica a determinadas finalidades. O setor educacional passa a ter assegurados aqueles recursos. Daí alguns pesquisadores denominarem a vinculação de "financiamento público protegido"¹. A vinculação de recursos visa garantir a estabilidade dos recursos das fontes de financiamento para a educação, nas dimensões de sua suficiência face aos objetivos da política educacional expressa no plano nacional de educação e regularidade de seu fluxo. (MARTINS, 2009, p. 3)

O Plano Nacional de Educação (2014) considera que os percentuais legalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação deveriam representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais, adotando a vinculação como a primeira diretriz básica para o financiamento da Educação. De acordo com Martins (2009), embora se encontre ainda alguma resistência em alguns nichos da tecnocracia econômica mais avessos ao social, a vinculação de recursos impõe-se não só pela prioridade conferida à Educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Assim, a garantia de recursos e seu repasse regular, permitiriam o planejamento, organização e gestão da educação. (MARTINS, 2009, p. 17)

3.4 O Plano Nacional da Educação na perspectiva da Educação Especial

A Lei 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), O Plano

Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País uma nova visão que vai permear o desenvolvimento da educação junto aos entes federativos e da sociedade civil, convergindo para a consolidação de um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

O artigo 214 da Constituição Federal, determina a criação do PNE nos seguintes termos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

O artigo em questão, estabeleceu o PNE, e suas ações norteadoras para o desenvolvimento das estratégias educacionais a serem cumpridas no sentido do saneamento das discrepâncias educacionais em relação ao acesso a escola e redução das desigualdades sociais.

O PNE é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com essa lei.

Quadro 7: Diretrizes e Metas do PNE

<p>Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais</p> <p>I – Erradicação do Analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação. Metas: 1 a 5; 9;12;14.</p>
<p>Diretrizes para a promoção da qualidade educacional</p> <p>IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho, cidadania, com ênfase em valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Metas: 6 e 7;10;13.</p>
<p>Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação.</p> <p>IX – Valorização dos profissionais da educação. Metas: 15 a 18.</p>

Fonte: Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

O PNE 2014-2024 é composto por 10 diretrizes, 14 Artigos, 20 Metas e 254 Estratégias. De início, apresenta-se uma súmula do Plano, numa demonstração da riqueza das ideias básicas que o sustenta.

O quadro apresentado, propõem associar as Metas às Diretrizes do PNE (2014), no sentido de sistematizar as ações dos entes federados no que se refere a superação das desigualdades, promoção da qualidade educacional e da valorização dos profissionais da educação. Cada uma delas possui metas próprias para a concretização destas diretrizes.

Entende-se o PNE como “o aperfeiçoamento científico e democrático da política”. Modus operandi como “o poder público responde às demandas educacionais da sociedade, por meio de um diagnóstico científico e de uma escolha democrática de metas, ações e recursos que garantam a consecução dos objetivos” (MONDELAVE, 2004, p.34).

Os avanços no campo educacional devem importar no fortalecimento das instituições (escolas, universidades, institutos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social, instituindo-se como pressuposto da viabilização do PNE (2014). Tais considerações se materializam em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014). De outro lado, a execução do Plano requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersectorialidade como premissa de sua concretização.

No enfrentamento do desafio da universalização, não há de negar que o processo que a efetiva, tem sido implementado nas últimas décadas. No movimento atual de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais, reverbera a necessidade, cada vez mais evidente, de equacionar a relação qualidade e quantidade da escola.

A efetivação deste direito está muito bem dirimida na apresentação do Plano, que assim o descreve:

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2014)

A universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes, entre outros objetivos do PNE, devem ser observados sob a ótica do acesso a todos, mas principalmente sob a égide da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma dessas perspectivas e que resulta, por vezes, uma oportunidade desequilibrada ao acesso da escolarização, em todos os níveis do ensino.

O acompanhamento da aplicação do PNE, se deu pela realização de duas Conferências Nacionais, precedidas de Conferências Distrital, Municipal e Estadual, como também pela via do monitoramento e da avaliação, que, em termos mais amplos está sob responsabilidade de órgãos gestores do Estado (MEC, CNE, FNE, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal) que tem como objetivo tutelar o cumprimento das Metas e Estratégias ao longo da vigência do Plano.

A constituição desses espaços de discussão que se fizeram primordiais ao desenvolvimento do Plano, tivera, como uma das vias a realização dos Conae's, no âmbito federal, como também no municipal., que estavam articulados ao Estados. Assim, Sobrinho et. al (2016) relata que:

Cabe ressaltar a constituição de espaços propícios ao diálogo entre o governo e a sociedade civil, com a realização da Conferência Nacional de Educação, Conae em Brasília, em 2010, financiada pelo Ministério da Educação e Cultura. A Conae (2010) se constituiu num espaço de debate que possibilitou “uma ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, da educação infantil à pós-graduação. (SOBRINHO et. al, 2016, p. 507)

Para tanto, o incremento das políticas públicas pautadas na participação de todos, tem buscado debater em todos os níveis federativos quais as reais necessidades da sociedade, principalmente as ligadas a educação. Este é um espaço constitutivo de cidadania e da materialização da importância social na participação da comunidade no espaço público.

As questões propostas nas diretrizes, que podem ser tomadas como representativas do “consenso histórico de forças políticas e sociais no País, que devem balizar todos os planos, desde sua elaboração até sua avaliação final” (Brasil, 2014), o PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento de sua execução. As metas podem ser definidas como a concretização dos objetivos que cada meta deve alcançar. As estratégias, por sua vez, descrevem quais são as trajetórias que precisam ser constituídas a fim de viabilizar as políticas públicas.

Segundo Sobrinho et. al. (2016), existe uma oscilação entre a centralização e

descentralização na relação público e privado na organização dos sistemas de ensino. Assim construir um sistema de ensino de caráter federativo de abrangência nacional articulado em todas as unidades da federação se torna tarefa bastante complexa. Nesse contexto a autora coloca que:

Vinculados a essa tensão e a essas questões, observa-se que, a partir da década de 1990, em função da perspectiva inclusiva, especialmente na educação, os papéis e as funções das escolas comuns assumiram diferentes contornos no país. Por meio de planos, decretos, programas e diretrizes nacionais, o Brasil, passa a implementar reformas educacionais que afetaram crescentemente a organização trajetória escolar dos estudantes com alguma deficiência. (SOBRINHO *et. al*, 2016, p. 507)

Nesse sentido, os sistemas educacionais assumem novo papel, que é implementar as políticas educacionais voltadas a educação especial.

A partir dos direitos assegurados na Carta magna de 88, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da participação do Brasil no movimento internacional pela Educação Inclusiva, integrando os diversos acordos e convenções a nível mundial, a Lei Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), confirmam o direito de os alunos com deficiência frequentarem as classes comuns, de preferência na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) lança em 1988 um documento contendo as adaptações curriculares que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), culminando em 2001 na publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Dentro de todo esse arcabouço jurídico e de acordos e tratados internacionais, a LDB (1996), assegura-se em nível de acesso à educação especial, o seguinte:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

A real necessidade de reconhecermos uma dada evolução na formulação de políticas que norteiam a perspectiva inclusiva. No aspecto da garantia ao acesso, métodos, recursos e organização do ensino no sentido de atender a todos que contemplem qualquer dificuldade e ou deficiência.

Em relação às diretrizes sobre a Educação Especial, o Plano Nacional de Educação (2014) estabelece que a Educação Especial se destine às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Esse plano teve intenção de mostrar o poder público preocupado em construir uma educação que conseguisse atender a todos com acesso e qualidade no ensino público. (BRASIL, 2014)

No Brasil, conforme apurou o Censo Demográfico de 2010, de um total de 1.819.712 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não conseguiam de modo algum ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuíam alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitavam suas atividades habituais, 1.560.784 (85,8%) frequentavam a escola ou creche. Ao passo que, em 2010, 14,2% das crianças e adolescentes com deficiência encontravam-se fora da escola, situação ainda distante da universalização ao acesso à educação básica dessa população. (IBGE, 2010)

O controle do cumprimento das Metas do PNE (2014) se dá pelo Censo Escolar que faz a coleta de dados coordenada pelo INEP, que realiza o levantamento de dados estatísticos educacionais em todo o país, com frequência anual. Todas as instituições educacionais, públicas e privadas, participam do Censo. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação. (INEP, 2008)

O Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, estabelece que, entre as competências legais do Inep, estão as de planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais e a de subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos, pesquisas e recomendações amparadas nos indicadores e nas avaliações da educação básica e superior. (Brasil, 2014)

A meta do PNE (2014) que se refere a educação especial é a Meta 4, essencialmente a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final da vigência do presente Plano. BRASI, 2014)

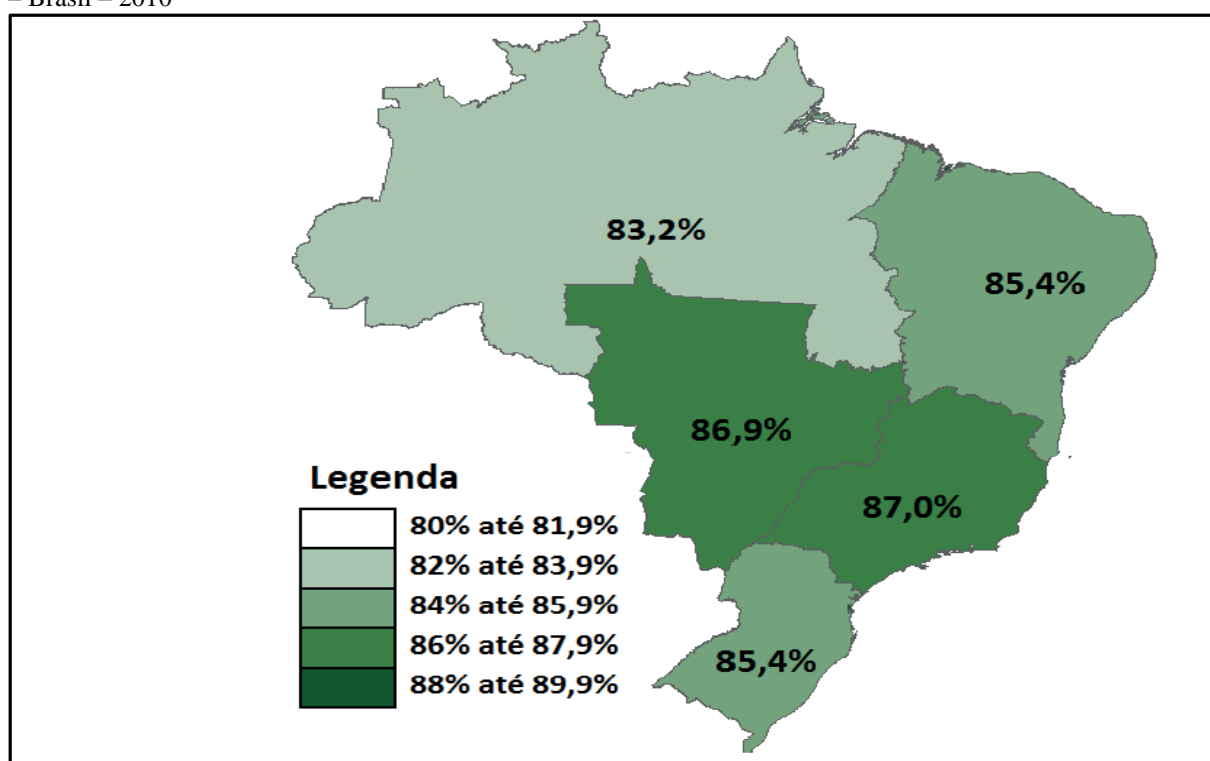
O segundo objetivo da Meta 4 prioriza o atendimento na educação básica à população

de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino e/ou EJA, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Indicador 4B mede o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

Na apuração da Meta, pode-se conferir segundo levantamento IBGE (2010) e do INEP (2008), o número percentual de pessoas portadoras de deficiência que frequentam a escola, pode ser assim projetado:

Gráfico 1: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por grandes regiões – Brasil – 2010



Fonte: INEP e IBGE (2010)

Os dados apurados, ao que se refere tanto a zona rural e urbana, na população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, demonstram que, em 2010, o percentual de acesso à educação básica dos residentes em áreas urbanas era de 86,7%, conforme ilustra o Gráfico 1.

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses

dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população. (IBGE, 210)

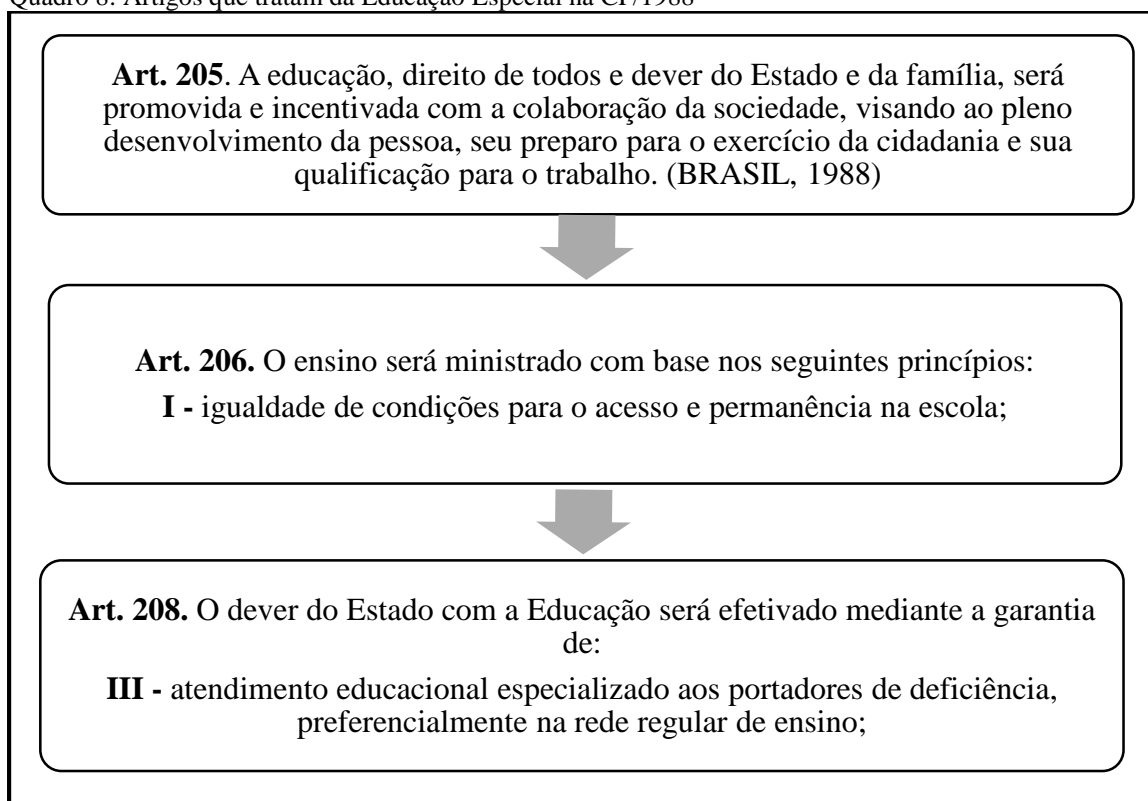
Para os alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação foi observado, no período entre 2009 e 2013, o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica. Em 2013, 85,5% (546.876) das matrículas desses alunos eram em classes comuns. Isso significa que 14,5% das matrículas dessa população se encontravam em escolas exclusivamente especializadas e/ ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA, o que equivalia a 93.012 matrículas. (INEP, 2018)

3.5 Ordenamento Legislativo da Educação Especial

Uma das medidas mais relevantes e instigadoras, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, ao ser redefinida a educação especial como uma educação destinada às pessoas com deficiência ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No quadro abaixo, os artigos que esclarecem sobre a educação especial na Carta Magna (BRASIL, 1988):

Quadro 8: Artigos que tratam da Educação Especial na CF/1988



Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Os artigos supracitados, demonstram claramente a importância que a Educação Especial já havia alcançado na sociedade brasileira por ocasião da promulgação da CF/88. Em conformidade ao apelo social, esta é considerado o grande marco legal no campo educacional brasileiro.

Fato marcante na esfera contemporânea, em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, incluindo o Brasil assinaram na Espanha, a Declaração de Salamanca, modificando o cenário da educação mundial um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Este documento foi editado para direcionar os países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para tanto, a Declaração serve também como base de orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, surge como uma imprescindível necessidade do atendimento aos preceitos constitucionais com intuito de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Iniciou seu processo de tramitação em 1988 (ano da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil) e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Sua importância foi primordial e fundamental nas transformações ocorridas na esfera educacional do Brasil. Traz em seu bojo um enorme avanço quando define os direitos e deveres em termos educacionais e que nortearam os caminhos percorridos pela educação brasileira.

A Legislação que trata da Educação Especial e das garantias legais que os alunos com necessidade educacionais especiais possuem, na política pública nacional para a Educação Especial um lugar de destaque na agenda nacional. A legislação determina que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem estudar no ensino regular.

Atualmente, boa parte dos alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos em instituições especiais, desvinculadas do Ensino Regular. Contudo, esta forma de atendimento não tem como inserir o aluno em uma realidade escolar parecida ou igual àquela do ensino regular, em um ambiente diferente, excluindo-o do convívio com pessoas da sua faixa etária e prejudicando a sua socialização.

Se faz pertinente e necessário um estudo da Legislação para que a sociedade possa

sensibilizar-se com a necessidade da inclusão, e para que esta seja garantida a todos aqueles que sejam portadores de necessidades educacionais especiais.

Analisar a educação especial a partir do contexto legal, permite um acompanhamento, mas amplo desta modalidade de ensino, e ´para tanto estabelece-se no quadro abaixo com uma determinação cronológica.

Quadro 9: Cronologia da Legislação da Educação Especial no Brasil

Lei	Título da Lei
Lei 4.024/1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência.
Lei 5.692/1971	Segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, é da época da ditadura militar e substitui a anterior.
1988	Promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil.
Lei 7.853/1989	O texto dispõe sobre Integração Social dos Deficientes.
Lei 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
Portaria nº 948/2007	Política Nacional da Educação Especial
Lei 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Decreto nº 3.298/1999	Política Nacional para Pessoa Portadora de Deficiência
Lei 10.172/2001	Plano Nacional de Educação
Resolução CNE/CEB nº 2	Institui o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei 10.436/2002	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
PNEDH/2006	Institui o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos
Decreto 6.094/2007	Implementação das Metas Compromisso Todos pela Educação
01/2008	Organiza o plano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Decreto 6.571/2008	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado
Resolução Nº 4 CNE/CEB - 2009	Orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica
Decreto nº7612/2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Decreto nº 6.571/2011	Estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial
Decreto nº 7.480/2011	Instituição do SECADI
Lei 12.764/2012	Institui a Política nacional de Proteção aos Direito à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Tratados e Convenções Internacionais.

A ordem cronológica ora apresentada, tem como intuito, facilitar a compreensão do desenvolvimento das legislações referentes à educação especial vigentes, bem como as que, embora, não estejam mais em vigor, nortearam o arcabouço legal das políticas públicas voltadas à essa modalidade de ensino.

No quadro 9, apresenta-se uma relação dos Tratados e Convenções Internacionais sobre educação especial, em ordem cronológica, dentre os quais o Brasil é país signatário usando dessas orientações a fim de estabelecer, orientar e estruturar a Educação Especial no país.

Quadro 10: Tratados e Convenções Internacionais

ANO DE CRIAÇÃO DOS TRATADOS E CONVENÇÕES	DISPOSIÇÃO DOS TRATADOS E CONVENÇÕES
1989	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Pautada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos
1994	Declaração de Salamanca
1999	Convenção de Guatemala
2001	Declaração de Montreal
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2015	Declaração de Incheon no Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Tratados e Convenções Internacionais.

Os tratados e convenções internacionais ora apresentados, basearam as relações internacionais a respeito as pessoas com deficiência, com o intuito de realizar a inclusão destas pessoas, em vias de compreender as suas necessidades e integrá-los na sociedade, e que esta esteja preparada em recebê-los sem restrições e adaptadas às suas necessidades.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO DO TCE/RS NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E A FISCALIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS

Neste capítulo, pretende-se apresentar a contextualização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, a ação desse Tribunal, a organização do Estado, bem como a sua fiscalização nos municípios. Os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo acerca do financiamento da educação especial. Todavia, parte-se do conceito de Estado, como garantidor das políticas públicas, e do exercício da cidadania, e sua garantia no arranjo da configuração das políticas sociais, e suas implicações na consolidação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação, a sua historicidade de criação, a organização do Estado, bem como a sua fiscalização nos municípios. Os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo acerca do financiamento da educação especial. Todavia, parte-se do conceito de Estado, como garantidor das políticas públicas, e do exercício da cidadania, e sua garantia no arranjo da configuração das políticas sociais, e suas implicações na consolidação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação.

O contexto histórico da criação dos Tribunais de Contas no Brasil se dá a partir de 1680, por ocasião da criação das Juntas das Fazendas das Capitâneas e a Junta da Fazenda do Rio de Janeiro, ambas jurisdicionadas à Portugal, para o controle das finanças públicas. (MELLO, 2012, p. 54). Ainda, segundo o autor, em 1808, por ordem de Dom João VI, se institui o Erário Régio. Neste mesmo ano, foi criado o Conselho da Fazenda que tinha como função principal acompanhar a execução da despesa pública, mais tarde passando a Tesouro da Fazenda, em 1824. (MELLO, 2009, p. 55)

Somente em 1826, se dá a criação de um Tribunal de Contas no Brasil, através de um projeto de lei proposto no Senado pelo Visconde de Barbacena, Felisberto Caldeira Brandt e José Inácio Borges. (MELLO, 2009, p. 56). Todavia, o primeiro Tribunal de Contas do país, foi o Tribunal de Contas da União, criado em 1890, por iniciativa de Rui Barbosa, então, Ministro da Fazenda na época. Designa-se por Tribunais de Contas as "Cortes" especializadas em análise das contas públicas dos diversos órgãos da Administração Pública do Estado ou União.

Ainda segundo o autor a primeira Constituição que previu o Tribunal de Contas no Brasil, foi a de 1891, que no bojo do artigo 89, conferia a este órgão a competência para liquidar e verificar a legalidade das contas da receita e da despesa antes de serem prestadas para o Congresso Nacional. A instalação deste Tribunal ocorreu no ano de 1893.

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul - TCE/RS, realiza auditorias, por

meio de verificações quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência dos atos praticados pelos gestores públicos. Tais auditorias ocorrem em todas as esferas de governo.

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul analisa periodicamente o cumprimento, por parte dos entes jurisdicionados, aos preceitos da Lei de Acesso à Informação (Lei Federal nº 12.527/2011) e da Lei de Responsabilidade Fiscal, especialmente na parte alterada pela Lei de Transparência da Gestão Fiscal (Leis Complementares Federais nº 101/2000, nº 131/2009 e nº 156/2016). (TCE/RS, 2018)

Nestes termos, como ainda afirma Mello (2009), o Brasil apresenta, do ponto de vista da estrutura administrativa, especificações e redistribuição orgânica entre os tribunais desta natureza, cuja finalidade é a fiscalização, inspeção, análise e controle de contas públicas em todo o território nacional, assim, atua neste cenário o Tribunal de Contas da União (TCU), os Tribunais de Contas dos Estados (TCE's), o Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF) e os Tribunais de Contas dos Municípios (TCM's). (MELLO, 2019, p. 57).

Entretanto, em alguns estados da federação há, apenas, o Tribunal de Contas do Estado, responsável pelas contas dos estados e municípios, e no Distrito Federal o Tribunal de Contas cuida, tão somente, das contas do Distrito Federal, não abarcando sob sua jurisdição nenhuma conta de municípios.

Melo (2012), ainda relata que os Tribunais de Contas têm como função fundamental realizar a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial dos órgãos federativos e federados da Administração Pública direta e indireta, estando sujeitas a esta fiscalização as empresas públicas e sociedades de economia mista. (MELO, 2012, p. 57).

No que tange as questões relacionadas ao financiamento da educação, Davies (2006, p. 754), afirma que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) tende a enfrentar grandes perdas provocadas pela inflação, a renúncia e sonegação fiscal, e primordialmente a não-aplicação das verbas legalmente vinculadas nas diferentes classes de governo (federal, estadual e municipal). Cabe também ressaltar que as mais diferentes interpretações adotadas pelos Tribunais de Contas a respeito do cálculo das receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), resultam na desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo.

A Constituição Federal na Seção IX dispõe sobre a fiscalização financeira, contábil e orçamentária, através dos artigos 70 a 75, dispõe sobre funções, forma de composição e nomeação dos Ministros do Tribunal, como também sobre as demais atividades vinculadas ao Tribunal de Contas da União.

O artigo 71 da CF/88 assim se dispõem:

Art. 71. O controle externo, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União, ao qual compete:

I - apreciar as contas prestadas anualmente pelo Presidente da República, mediante parecer prévio que deverá ser elaborado em sessenta dias a contar de seu recebimento;
II - julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da administração direta e indireta, incluídas as fundações e sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público federal, e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário público; [...]

IV - realizar, por iniciativa própria, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, de Comissão técnica ou de inquérito, inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial, nas unidades administrativas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, e demais entidades referidas no inciso II; [...] (BRASIL, 1988)

O artigo 71 refere-se ao controle do TCU referente às contas públicas e fiscalização dos órgãos a ele submetidos por ocasião legal, bem como às empresas supranacionais.

Já ao que se refere ao artigo 75, a Carta Magna de 1988 atribuiu a competência aos Estados para implantar os seus Tribunais de Contas, objetivando servir de controle externo dos atos e dos provimentos da Administração Pública. Dessa forma, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada em 3 de outubro de 1989, trouxe dispositivos legais sobre as funções e as atribuições a respeito do Tribunal de Contas. Tal disposição assim se refere aos Tribunais de Contas dos Estados:

Art. 75. As normas estabelecidas nesta seção aplicam-se, no que couber, à organização, composição e fiscalização dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, bem como dos Tribunais e Conselhos de Contas dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Neste artigo, é evidenciada as normas de organização, fiscalização, composição e gestão dos TCE'S no âmbito de cada unidade da federação.

As Constituições de cada estado também disciplinam as normas pertinentes aos seus respectivos Tribunais de Contas, sendo vedada, a criação de Tribunais, Conselhos ou órgãos de Contas Municipais, após a Constituição de 1988, por força do artigo 31, § 4º da CF. [...]"

A competência do TCE/RS expressada no artigo 71 da Carta Federal e da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, bem como na Lei nº 11.424 de 06/01/2000 através da resolução nº 1028, de 27/03/2015, concentra-se no poder fiscalizador perante os municípios, e estes por sua vez seguem os princípios elencados no artigo 37 da Constituição Federal, o qual se refere a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência do órgão. (BRASIL, 1988)

Dessa forma, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, dispõem em seu artigo 71

sobre a atuação do TCE/RS:

Art. 71 - O controle externo, a cargo da Assembleia Legislativa, será exercido com auxílio do Tribunal de Contas, ao qual compete, além das atribuições previstas nos artigos 71 e 96 da Constituição Federal, adaptados ao Estado, emitir Parecer prévio sobre as contas que os Prefeitos Municipais devem prestar anualmente. (CERS, 1989)

O artigo supracitado, estabelece a colaboração do TCE/RS no que concerne ao controle externo, ou seja, na averiguação das contas públicas da gestão tanto à nível de estado, quanto à nível dos municípios.

O texto Constitucional do Estado do Rio Grande do Sul, ao que se refere ao controle externo, dispõe que a fiscalização fica a cargo do Poder Legislativo Estadual, sendo executada com a ajuda do Tribunal de Contas, ao qual compete, além das responsabilidades estabelecidas nos artigos 71 e 96 da CF/88, ajustados ao Estado, emitir parecer prévio a respeito das prestações de contas anuais que os Prefeitos Municipais são obrigados a fazer.

Já o artigo 72 da CE/89, dispõem sobre os princípios legitimadores da atuação do TCE/RS, no que confere a apresentação do Relatório de fiscalização do Estado, ao que se estabelece da seguinte forma:

Art. 72. O Tribunal de Contas do Estado encaminhará à Assembleia Legislativa, anualmente, relatório da fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial do Estado e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade e aplicação de recursos públicos, bem como dos respectivos quadros demonstrativos de pessoal.

Dessa forma, o TCE fica responsável por apresentar junto à Assembleia Legislativa Estadual os relatórios contábeis que demonstram os gastos e créditos das contas públicas do Governo do Estado.

Como documento também regulador das ações relativas aos TC'S, afirma Davies (2001, p. 13), doravante repercute a Carta dos TC'S de 1999, que resultou em uma reunião realizada pelos representantes destes órgãos de todo o Brasil e que assim se definiu:

É interessante notar que o documento reconhece a existência da diversidade de interpretações e aponta as necessidades de sua padronização. Subscrito por representantes de todos os TC'S do Brasil, o documento discute várias questões divergentes e/ou carentes de definição, formula a posição da maioria dos representantes, faz a proposta de resolução normativa e finaliza com uma série de formulários para lançamento dos dados sobre receitas e despesas com educação. (DAVIES, 2011, p. 13)

Nesse sentido, há de se inferir a questão da postulação dos próprios TC'S que se referem às interpretações equívocas no que diz respeito à legislação destinada à educação no país. Cada TCE pode dirimir sobre as questões relativa à cada apontamento suscitado pelos auditores, resolvendo-os conforme os ditames da corte em cada unidade federativa, gerando assim, uma disparidade de decisões. Este é um dos pontos relevantes para a presente pesquisa, uma vez que a interpretação relativa à destinação das verbas recebidas para a educação especial nos municípios do RS acaba por integrar um só montante quando se refere à sua aplicabilidade, que pode se dar em qualquer nível da educação básica.

4.1 O Estado enquanto órgão fiscalizador dos municípios

O financiamento da educação especial constituiu-se como fator expressivo para o processo de formulação, implantação, manutenção e desenvolvimento e avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à proporção que a configuração desse custeamento no que tange o planejamento orçamentário do Estado e a sua destinação às redes de ensino públicas ou do setor privado, sendo determinantes na oferta e na qualidade de serviços especializados direcionados a esse alunos.

A composição das diretrizes que norteiam as diferentes gestões municipais na esfera educacional no país, são influenciadas, direta ou indiretamente, pelos desdobramentos da reforma do Estado na Política Educacional e na Gestão da Educação, uma vez que as transformações implantadas, a partir das décadas de 1980 e 1990, ocorreram sob o signo do processo de globalização. Assim, a questão educacional deixou de ser uma questão local e assumiu uma esfera global, recebendo a influência direta dos organismos internacionais, que indicam como indispensável para uma melhor gestão e desenvolvimento, atitudes que norteiam a esfera de atuação dos entes municipais, baseados na descentralização administrativa, atribuindo maior autonomia para as unidades escolares, participação efetiva dos envolvidos no processo educacional, o controle do órgão central na distribuição de recursos e na avaliação dos resultados.

A educação especial, nesse cenário, apresentou avanços em termos de legislação e sofreu transformações significativas quanto sua organização e financiamento. A LDB/96, ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, ofertada

preferencialmente na rede regular de ensino, assegura aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação serviços de apoio especializado no contexto da escolar e atendimento educacional “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”. (BRASIL, 1996, art. 58, § 2).

Desse modo, a Lei garante dois tipos de serviços: de apoio especializado, oferecidos na escola regular como complementares ou suplementares à classe comum e os denominados substitutivos (BRASIL, 1996), sendo ofertados por meio de classes, escolas ou serviços especializados.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa baseou-se em uma compilação de dados junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, que versa sobre a aplicação das verbas de financiamento da Educação Especial em todos municípios. Tais dados, referem-se à um levantamento a partir de Pareceres editados pelos Conselheiros do Estado, os quais julgam tais apontamentos como regulares ou irregulares, baseados nas “incongruências” realizados pelos Auditores Externos do Tribunal, que exercem a função de fiscalização das contas públicas. Os dados são apresentados no quadro do ‘Apêndice’ ao final do trabalho.

Os gestores respondem na esfera de seus municípios pela aplicação dos recursos recebidos, tanto da União quanto do Estado, bem como dos próprios fundos municipais. A responsabilidade pela implementação de políticas educacionais perpassa a sua atuação, que não se restringe à gestão dos organismos centrais do governo municipal, mas consolidam-se a partir da sua atuação como gerenciadores e cumpridores das metas propostas para o desenvolvimento dos índices educacionais.

Dentro dessa perspectiva, a LDB/96 (art. 60) convencionou oferecer essa modalidade de ensino a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, ressaltando a relação contraditória entre Poder Público e privado na história da educação especial, na política educacional e no financiamento público. Desse modo, o Poder Público atua diretamente, tanto na oferta de serviços de educação especial, como no repasse de verbas a essas instituições, que podem conjugar várias fontes de receitas, públicas e/ou privadas, na prestação de seus serviços. Mas, ao mesmo tempo, o Estado assegura a ampliação do atendimento na rede regular de ensino, em classe comum, independentemente do apoio às instituições privadas, um compromisso inédito no âmbito da lei nacional brasileira sobre educação.

Para Ball (2006), os discursos que amparam o processo de reestruturação do setor público são o da “[...] excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2006, p.12). Salienta o autor, que um modelo de organização centrado

nas pessoas que são motivadas a produzirem “[...] gera qualidade e esforço em busca da excelência delas mesmas” (BALL, 2006, p.13). Nesse contexto as organizações transnacionais conquistam o poder em detrimento dos Estados nacionais, especialmente mediante a atuação das organizações financeiras e passam a exercer influência na administração e na regulação social e da política mundial.

Tais colocações, se fazem pertinentes ao se analisar as políticas voltadas à educação inclusiva, pois a necessidade de reconhecimento dessa modalidade, fez-se no desenrolar da própria evolução social, no engajamento daqueles que buscavam a integração dos sujeitos tidos como desvalidos ou perturbados mentalmente, também se deu a partir de uma contextualização mundial, em estudos, teorias e políticas concentradas em um primeiro momento, e que acabaram por se propagar mundialmente.

Nesse sentido, o Estado é governado por meio da Administração Pública, planejada e estruturada em órgãos públicos com funções específicas, baseado no princípio da satisfação do bem comum, personalístico à justiça política, intrínseco também ao princípio da dignidade humana.

Bobbio (1987) coloca que a doutrina tradicional do Estado, é representada pela correspondência entre direito e poder. O autor aponta que, o Estado é visto sob a óptica de três elementos peculiares: o povo, o território e a soberania. (BOBBIO, 1987, p. 82). Ainda segundo Bobbio (1987), o Estado é uma estrutura normatizada juridicamente, exercendo sua soberania sobre um território, bem como da regulação dos cidadãos que nele habitam. (BOBBIO, 1987, p. 93)

Segundo Pavan (2017) o Estado é uma consequência política e formal de um contrato social, por meio do qual os componentes da sociedade abdicam de uma parte da liberdade ao Estado para que sejam conservadas a ordem e as garantias dos direitos, assim como a efetivação dos contratos. Ainda segundo o autor, a fundamentação contratualista do Estado não é somente o fruto histórico do progresso e a complexidade da formação da sociedade, mas a decorrência dialética da manutenção da ordem. (PAVAN, 2017, p. 55)

No desenvolvimento da sociedade, evidencia-se, que, nos textos normativos, como a Constituição Federal de 1988, estão elencados os direitos sociais que o Estado deve prestar à sociedade, tais como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, dentre outros. A função assumida pelo Estado como ente regulador, dotado de deveres e direitos, caracteriza-se como um agente administrador precursor de direitos indispensáveis para atender às premissas da sociedade. O estado se bem Administrado, pode e deve promover um progresso social que satisfaça as necessidades

coletivas de todos os cidadãos.

Dentro dessa concepção, Libâneo (2012) afirma que:

A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Nesse sentido, a articulação da escola com mundo do trabalho torna-se possibilidade de realização de cidadania, pela incorporação de conhecimentos, habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico, lutas sociais e pela democratização do Estado. (LIBÂNEO, 2012, p. 133)

Assim, o direito à educação, está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, enquanto direito fundamental e de natureza social, é subvencionado em relação aos objetivos que denotam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) afim de garantir a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), contando ainda com a existência do financiamento, que institui a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito.

Shiroma et. al. (2011), entorno dessa previsão de direito, fala que a importância das políticas públicas de caráter social, como saúde, educação... é estratégica para o Estado capitalista, designando as características da intervenção de um estado organizado baseado na administração da *res publica* assegurando os mecanismos de cooptação e controle social. (SHIROMA, 2011, p. 8)

Diante desta ideia, o direito à educação é um requisito à formação do indivíduo, condição necessária para usufruir dos direitos concernentes à cidadania. Para tanto, a educação, como direito fundamental, é assegurada a todos, como dever do Estado em provê-la.

Os autores, reafirmam o dever do estado enquanto promotores das políticas educacionais, mas também se referem ao dever da família ao possibilitar o acesso à educação, na verdade, se dispõem um em relação ao direito e dever do outro, cada um em sua legitimidade.

Diante do exposto, Oliveira e Adrião (2007), estabelecem:

A ideia da educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: dever do estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí se fazem sentir como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos da atividade estatal. Nesse caso, os cidadãos podem ser mais uma vez encarados como sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso, enquanto credores do direito da educação; no segundo, como responsáveis pela ação

do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito. (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p. 78)

No mesmo sentido, ainda afirmam Oliveira e Adrião (2007), a sanção prevista no artigo 246 do Código penal, que prevê a perda do pátrio poder no caso de “abandono intelectual, “ou seja, quando a família deixa de prover a instrução primária aos menores sob sua responsabilidade. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 80)

Cabe ressaltar, que outras legislações também denotam a obrigatoriedade da oferta da educação, como o ECA/90, que coloca este direito como desenvolvimento e preparo da pessoa à cidadania e qualificação para o trabalho. (ECA, 1990)

4.2 O Tribunal de Contas do RS e a sua trajetória na Governança do Estado

O Rio Grande do Sul, enquanto membro componente da União da República Federativa Brasileira, após a implantação do regime Republicano no país em 1889, não instituiu o seu Tribunal de Contas, deixando, na Constituição de 1892, a atribuição à Câmara dos Deputados Estaduais a competência de examinar o emprego dos valores públicos e aprovar, no todo ou em parte, as contas anualmente apresentadas pelo Poder Executivo. (TCE/RS)

Ainda, segundo o site do Tribunal “www.tcers.com.br”, presente nos registros existentes no "Projeto Memória", o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul foi criado somente em 26 de junho de 1935, de acordo com o Decreto nº 5.975, do então Governador, General Flores da Cunha. (TCE/RS)

As atribuições do Tribunal foram estabelecidas pelo Decreto nº 5.975, que se situavam no acompanhamento e execução orçamentária do Estado e dos Municípios, bem como no julgamento das contas dos responsáveis por dinheiros e bens públicos. Também foi submetida ao registro prévio do Tribunal toda e qualquer iniciativa da administração do Estado ou dos Municípios que importasse despesas não previstas em seus respectivos orçamentos.

A competência do Tribunal de Contas encontra-se expressa constitucionalmente no artigo 71 da Carta Federal (BRASIL, 1988) e da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 1989). Também, na Lei nº 11.424, de 2000, relativa à Lei Orgânica do Tribunal de Contas e o Regimento Interno do Órgão, através da Resolução nº 1028, de 2015, também definem as áreas de atuação do Tribunal de Contas. (TCE/RS)

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul - TCE/RS, realiza auditorias, por meio de verificações quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, impessoalidade,

moralidade, publicidade e eficiência dos atos praticados pelos gestores públicos. Tais auditorias ocorrem em todas as esferas de governo (MELLO, 2009)

O TCE/RS apresenta suas atribuições destinadas ao controle, fiscalização, auditoria e julgamentos relativos aos municípios, como está demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 11: Atribuições do TCE/RS

I – Exercer, com a Assembleia Legislativa, na forma da Constituição, o controle externo das contas dos Poderes, dos órgãos e das entidades do Estado e, com as Câmaras de Vereadores, o mesmo controle na área municipal;
II – Emitir parecer prévio sobre as contas do Governador do Estado e dos Prefeitos Municipais;
III – realizar inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional, patrimonial e de gestão ambiental, acompanhando a execução de programas de trabalho e avaliando a eficiência e eficácia dos sistemas de controle interno dos órgãos e entidades fiscalizados;
IV – Julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da Administração Direta e Indireta, dos consórcios, das fundações, das associações, inclusive as organizações da sociedade da civil, e das demais sociedades instituídas e/ou mantidas pelos Poderes Públicos estadual e municipais, e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário;
V – Representar ao Governador do Estado e à Assembleia Legislativa, ao Prefeito e à Câmara Municipal, sobre irregularidades ou abusos apurados no exercício de suas atividades fiscalizadoras;
VI – Assinar prazo para que o responsável pelo órgão ou pela entidade adote as providências necessárias ao exato cumprimento da lei, se verificada ilegalidade;
VII – sustar, se não atendida, a execução de ato impugnado;
VIII – comunicar, à Assembleia Legislativa ou à Câmara Municipal respectiva, a decisão referida no inciso anterior, ou requerer a sustação, no caso de contratos, ou ainda promover as demais medidas cabíveis para a cessação da ilegalidade;
IX – Requisitar documentos dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da Administração Direta e Indireta, dos consórcios, das fundações, das associações, inclusive as organizações da sociedade civil, e das demais sociedades instituídas e/ou mantidas pelos Poderes Públicos estadual e municipais, bem como daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário;

X – Apreciar, para fins de registro, a legalidade das admissões de pessoal a qualquer título, exceto as nomeações para cargos em comissão, e das concessões de aposentadorias, transferências para a reserva, reformas e pensões, bem como das respectivas revisões quando for alterada a fundamentação legal do ato concessor;
XI – exercer fiscalização junto à Administração Direta e Indireta, aos consórcios, às fundações, às associações, inclusive as organizações da sociedade civil, e às demais sociedades constituídas e/ou mantidas pelos Poderes Públicos estadual e municipais;
XII – apreciar os contratos de locação de prédios e de serviços firmados entre quaisquer das entidades referidas no inciso anterior e fundações privadas de caráter previdenciário e assistencial de servidores;
XIII – determinar providências acautelatórias do erário em qualquer expediente submetido à sua apreciação, nos termos de resolução própria;
XIV – determinar, a qualquer momento, remessa de peças ao Ministério Público e às demais autoridades competentes, quando houver fundados indícios de ilícito penal e de atos de improbidade administrativa;
XV – Aplicar multas e determinar ressarcimentos ao erário, em caso de irregularidades ou ilegalidades;
XVI – fiscalizar, no âmbito de suas competências, o cumprimento, por parte dos órgãos e entidades do Estado e dos Municípios, das normas da Lei Complementar Federal n. 101, de 04 de maio de 2000;
XVII – processar, julgar e aplicar a multa referente à infração administrativa prevista no artigo 5º da Lei Federal n. 10.028, de 19 de outubro de 2000;
XVIII – fiscalizar a legalidade e a legitimidade da procedência dos bens e rendas acrescidos ao patrimônio de agente público, bem como o cumprimento da obrigatoriedade da apresentação de declaração de bens e rendas no exercício de cargo, função ou emprego público, nos termos da legislação estadual e federal aplicável; e
XIX – planejar estrategicamente o exercício do controle externo, estabelecendo prioridades para a realização de inspeções e auditorias, bem como definindo clara e especificamente ações, projetos e programas para os períodos citados.

Fonte: Elaborado pela autora com base no disposto no site do TCE/RS

Estas são as prerrogativas das funções do TCE/RS, e dispõem a fiscalização do Tribunal em relação às contas públicas, nas quais necessariamente, encaixam-se a apuração das contas

dos municípios relativas a todos os níveis da administração pública, incluindo as relativas à educação especial. Também cabe salientar a fiscalização de controle externo no que se referem às ações dos órgãos municipais em suas ações junto à projetos e programas governamentais, incluindo os vinculados à educação. Por fim, evidencia-se neste artigo, o papel primordial, que é o de averiguar, conferir, os gastos da gestão pública no âmbito do estado e dos municípios, pois assim, assegura-se o cumprimento legislativo de todas as demandas essenciais à oferta de um serviço público de qualidade.

Ao que se refere especificamente à escolarização do alunado com matrícula na educação especial, cada ente federado tem responsabilidades na implementação de políticas públicas dessa modalidade de ensino. Nesse processo, é imprescindível conhecer e acompanhar como têm se configurado as despesas efetuadas com essa modalidade no âmbito dos municípios, considerando o atendimento aos direitos desses alunos.

Tais ações fazem parte da atuação do TCE/RS, é o responsável por tutelar pela correta aplicação e gerenciamento dos recursos públicos. Outra função caracteriza-se pela emissão dos apontamentos emitidos pela essa Corte, referentes aos Poderes Executivos Municipais do Estado do Rio Grande do Sul, e do governo do Estado.

A estrutura organizacional do Tribunal de Contas está fundamentada em forma de colegiado. O arranjo do TCE/RS se organiza da seguinte forma:

Quadro 12: Estrutura Organizacional TCE/RS

I- Tribunal Pleno
II- As Câmaras
III- As Câmaras Especiais
IV- Os Conselheiros
V- Os Auditores Substitutos
VI- A Presidência
VII- A Vice-Presidência e a Segunda Vice-Presidência
VIII- A Corregedoria Geral
IX- A Ouvidoria
X- Corpo Técnico e os Serviços Auxiliares

XI- A Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Jurena

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do TCE/RS.

As Câmaras têm composição e *quórum* de três membros, além de representante do Ministério Público de Contas junto ao TCE, são presididas pelo Conselheiro, eleito pelo Tribunal Pleno. Dentre outras atribuições, compete às Câmaras, conforme dispõem o artigo 9º do Regimento Interno do TCE-RS):

- Emitir parecer prévio sobre as contas dos Prefeitos Municipais;
- Julgar os processos de contas de gestão, as tomadas de contas especiais e as inspeções especiais e as inspeções extraordinárias nas matérias de sua competência;
- Appreciar, para fins de registro, os atos de admissões, inativações e pensões;
- Julgar recursos.

Dessa forma, as Câmaras têm a competência de julgamento nos processos e apurações dos agentes fiscalizadores do Estado.

As Câmaras são compostas pelos Conselheiros e Presidentes, que durante as Sessões do Tribunal Pleno, procedem aos julgamentos dos apontamentos referentes às contas públicas dos entes municipais e do Governo do Estado.

Há ainda, atuação do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas, ao qual se aplicam os princípios constitucionais da unidade, da indivisibilidade e da independência funcional. É composto pelo Procurador, de três Procuradores Adjuntos de Procurador, bacharéis em Direito nomeados pelo Governador do Estado, tendo como função precípua zelar pela aplicação da lei.

Em termos gerais, as atribuições do Ministério Público de Contas podem ser assim sintetizadas (art. 25 do Regimento Interno do TCE):

- Promover a defesa da ordem jurídica;
- Comparecer a todas as sessões do Tribunal, sob pena de nulidade das deliberações adotadas;
- Opinar em todos os processos relativos à função fiscalizadora do TCE;
- Propor a instauração de tomadas de contas especiais e a realização de auditorias e inspeções especiais e extraordinárias;
- Representar a outros órgãos acerca de atos irregulares na apuração/responsabilização seja da sua respectiva competência;
- Interpor recursos e propor pedidos de revisão/rescisão e zelar pelo cumprimento das decisões do Tribunal de Contas do Estado. (TCE/RS)

O artigo 127 da Constituição Federal define o Ministério Público como uma instituição

permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, sendo assim disposto:

Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

§ 1º São princípios institucionais do Ministério Público a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional.

§ 2º Ao Ministério Público é assegurada autonomia funcional e administrativa, podendo, observado o disposto no art. 169, propor ao Poder Legislativo a criação e extinção de seus cargos e serviços auxiliares, provendo-os por concurso público de provas ou de provas e títulos, a política remuneratória e os planos de carreira; a lei disporá sobre sua organização e funcionamento. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

§ 3º O Ministério Público elaborará sua proposta orçamentária dentro dos limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias.

§ 4º Se o Ministério Público não encaminhar a respectiva proposta orçamentária dentro do prazo estabelecido na lei de diretrizes orçamentárias, o Poder Executivo considerará, para fins de consolidação da proposta orçamentária anual, os valores aprovados na lei orçamentária vigente, ajustados de acordo com os limites estipulados na forma do § 3º. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 5º Se a proposta orçamentária de que trata este artigo for encaminhada em desacordo com os limites estipulados na forma do § 3º, o Poder Executivo procederá aos ajustes necessários para fins de consolidação da proposta orçamentária anual. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 6º Durante a execução orçamentária do exercício, não poderá haver a realização de despesas ou a assunção de obrigações que extrapolem os limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias, exceto se previamente autorizadas, mediante a abertura de créditos suplementares ou especiais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004. BRASIL, 1988)

O Ministério Público, de uma forma geral, (Ministério Público Estadual, da União e do Distrito Federal) atua perante o poder judiciário propondo ações penais ou cíveis e fiscalizando o cumprimento das leis em sentido amplo nos processos judiciais, já Ministério Público de Contas tem a função primordial de defesa, fiscalização e controle externo contábil, financeiro, orçamentário, operacional e patrimonial dos órgãos públicos e entidades que recebem recursos públicos dentro dos Estados e Municípios. Tudo isso exercido no âmbito do Tribunal de Contas dos Estados.

A Lei Maior estabelece, no art. 129, as funções institucionais desse órgão. Dentre elas, estão previstas a implementação de medidas necessárias à garantia dos direitos assegurados na Carta Magna, tais como descrito no que segue:

Art. 129 [...] II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de

relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia;

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos; (BRASIL, 1988)

A atuação do MPC se dá extrajudicialmente, ou seja, não é órgão do Judiciário, o MPC tem a importante missão de atuar na fiscalização orçamentária e no controle externo, isso significa dizer que este órgão tem a missão de auxiliar os Tribunais de Contas a controlar e fiscalizar a execução do orçamento e os atos de gestão dos recursos públicos.

O controle externo pode ser resumidamente conceituado como o controle realizado por um órgão estranho ao que está sendo controlado, ou seja, é um controle feito por um órgão de fora.

Entende-se por controle externo a fiscalização por parte da administração pública, por tratar-se de um instrumento que possibilita que o cidadão comum, verdadeiro titular do poder, possam acompanhar o gerenciamento das verbas destinadas à efetivação dos serviços públicos, dentre eles, a educação.

O MPC/RS, é composto pelo Procurador Geral e pelos Procuradores Adjuntos que auxiliam na gestão do trabalho do Procurador Geral.

E, finalmente, a composição do Corpo Técnico e de Serviços Auxiliares, que estão referidos no inciso XI do art. 4º do Regimento Interno deste Tribunal de Contas e são distribuídos entre a Direção-Geral, a Direção de Controle e Fiscalização e da Direção Administrativa.

Importante se faz frisar que além da Constituição Federal, a atuação do Ministério Público está respaldada em outros diplomas legais, os quais referem-se especificamente à administração desses órgãos o que corrobora para legitimar sua atuação enquanto garantidor dos direitos dos cidadãos e, em especial dos direitos das pessoas com deficiência.

4.3 A vinculação dos recursos para o Financiamento da Educação

As receitas são fatores essenciais à Administrações Públicas, pois cabe à estas o cumprimento de satisfazer as necessidades públicas, em todas as áreas sociais. Dessa forma, o § 4º, do Art. 11, da Lei Nº 4.320/1964 estabelece a composição das receitas públicas. A

existência das receitas públicas deriva da necessidade de arrecadação dos entes federativos para movimento da máquina estatal. Essas arrecadações derivam dos impostos e taxas, que servem para custear as despesas públicas.

Conforme ainda afirma Pavan (2017), o artigo 212 da CF/88, determina que dentre todos os tributos existentes, o que será vinculado diretamente à educação serão sempre os impostos. Por exemplo, quanto maior a arrecadação dos impostos municipais, maior será a fatia destinada a custear a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal. (Pavan, 2017, p. 93)

Do montante arrecadado, 10% líquido deve ser destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para fazer frente ao custeio de programas e de projetos na Educação Básica, tais como: dinheiro direto na escola, livros didáticos, alimentação escolar, programa nacional de bibliotecas e transportes escolares, entre outros. Os 90% restantes da arrecadação líquida será proporcionalizado aos seus respectivos destinatários em quotas, conforme demonstra Pavan (2017):

Quadro 13: Composição das Receitas Públicas

COMPOSIÇÃO DAS RECEITAS PÚBLICAS	
Receitas correntes	Receitas de capital
1. Receita tributária - impostos - taxas - contribuições de melhoria 2. Receita de contribuições 3. Receita patrimonial 4. Receita industrial 5. Receita agropecuária 6. Receita de serviços 7. Transferências correntes 8. Outras receitas correntes	1. Operações de crédito 2. Alienação de bens 3. Amortizações de empréstimos 4. Transferências de capital 5. Outras receitas de capital

Fonte: Pavan (2017, p. 92). Adaptado.

A receita proveniente do salário educação formam uma fonte adicional de recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação pública. Os valores são repassados mensalmente, de forma automática às secretarias estaduais de educação e às prefeituras

Municipais, sempre até o dia 10 de cada mês. Compete aos Estados e aos Municípios prestarem contas aos respectivos Tribunais de Contas Estaduais, da destinação dos recursos provenientes do salário-educação.

No mesmo sentido o artigo 15, § 1º, da Lei 9.424/96, distribui os recursos em relação as cotas de cada ente da federação, incluindo a quota federa, assim prevendo.

I - Quota Federal, correspondente a 1/3 (um terço) do montante de recursos, que será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio educacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;

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, 1998).

Estudos mostram que a vinculação mínima de 18% para a União e 25% para estados e municípios não asseguram o montante de recursos para superar os problemas educacionais do Brasil. A elevação dos recursos financeiros como percentual do PIB exige ação articulada entre a União, estados, DF e municípios no sentido de ampliá-los, para além do mínimo constitucional. Deve-se reconhecer, entretanto, o enorme desafio de estabelecer mecanismos de fiscalização e controle, para assegurar o rigoroso cumprimento do art. 212 da CF/1988, quanto ao montante de recursos aplicados em políticas públicas educacionais. Também é imprescindível que os secretários de educação sejam ordenadores e gestores plenos de despesas e participem efetivamente da discussão e deliberação sobre as políticas prioritárias e sobre a dinâmica do financiamento em seus estados, no Distrito Federal e em seus municípios. A criação de mecanismos que propiciem o repasse automático dos recursos vinculados à MDE para o órgão responsável pelo setor, como determina o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu parágrafo 5º, não é uma realidade na maioria dos estados e municípios brasileiros, prejudicando a atuação dos secretários estaduais e municipais de educação.

A aplicação dos recursos financeiros em educação exige ainda que se fiscalizem quais os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e aqueles que não podem ser incluídos nesta rubrica, como determinam os art. 70 e 71 da LDB. O papel dos órgãos de fiscalização e controle – Tribunal de Contas da União, Tribunal de Contas dos estados, Controladoria-Geral da União, Tribunal de Contas dos municípios, Ministério Público,

entre outros – é rigorosamente indispensável nesse processo, a fim de acompanhar e fiscalizar o uso adequado dos recursos da educação.

Há, entretanto, que se definir explicitamente em legislação se os gastos com o pagamento de aposentadorias e pensões devem ou não ser computados como manutenção e desenvolvimento do ensino. A não inclusão dessa despesa como MDE contribuiria para a elevação do montante de recursos da educação; no entanto, é importante que seja respeitada a paridade entre trabalhadores da ativa e aposentados.

A partir de então, despontaram iniciativas ligadas à gestão democrática que podem servir de exemplo. O Portal da Transparência, da Controladoria Geral da União (CGU), no ar desde 2004, é uma delas. No endereço eletrônico, é possível acessar detalhes sobre recursos públicos federais, inclusive da área da Educação, transferidos pelo Governo a estados e municípios e ao Distrito Federal. Obras de ampliação e manutenção das escolas, aquisição de veículo para transporte de alunos especiais e cursos de capacitação para professores são alguns dos tópicos disponível.

Por fim, como comprovado na pesquisa de Davies (2016, p. 124), os estados brasileiros estão diminuindo, significativamente, suas matrículas na educação básica, sobretudo no Ensino Fundamental, através da transferência para as prefeituras, “contrariando a CF e também a LDB, que definem o Ensino Fundamental como responsabilidade conjunta de Estados e Municípios”.

Além disso, o sistema do Fundeb atual dá segurança financeira aos municípios e estados para expandirem seu número de matrículas e os orienta no cumprimento de suas responsabilidades com a Educação. Para tanto, os municípios são incentivados a se concentrarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e os estados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mas na prática, conforme ressalta o autor, não é isso que vem ocorrendo.

5. OS DADOS APURADOS E A DISCUSSÃO RESULTANTE REFERENTE À APLICABILIDADE DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL

5.1 A Meta 4 do PNE e sua contemplação no âmbito de fiscalização do TCE/RS

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014 e terá validade de 10 anos. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos a fim de alcançar os propósitos previstos.

Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

O acompanhamento do PNE deve ser realizado a cada dois anos. Portanto, o primeiro relatório com os resultados para cada meta foi divulgado em novembro de 2016, e de acordo com os dados apresentados nesse documento, apenas uma meta foi cumprida. Um novo acompanhamento foi divulgado em 2018, considerada a segunda etapa do relatório.

O Plano é composto por 20 Metas que contemplam todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo as questões especialmente importantes (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto.

Na discussão de dados que aqui se torna imprescindível, faz-se necessário no presente estudo, comentar sobre a relevância da ‘META 4’. A meta destacada assim dispõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, PNE-META 4)

O monitoramento da Meta 4 trata diretamente da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para o público alvo da educação especial. Pautado pela educação inclusiva, o PNE estabelece que o atendimento educacional para essa população ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, segundo o OPNE (2017), não há como auferir dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação. (OPNE, 2017)

Segundo o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018, há um problema em relação à fiscalização da Meta 4, que se define da seguinte forma segundo declara o Observatório do PNE (OPNE, 2017):

É limitado pelas bases de dados oficiais disponíveis. Os dados são extraídos e analisados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e do Censo da Educação Básica (2009-2017), já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual do (IBGE) e a Pnad contínua (Pnad-c/IBGE) não oferece informações sobre o quantitativo do público-alvo da educação especial. Entre os entraves para a análise, assinalam-se os longos períodos entre coletas, e discrepâncias entre os métodos de coleta. (OPNE, 2017)

Todas essas limitações esbarram em um fato bastante interessante, uma vez que, a forma de se conferir os dados não condiz com uma legitimidade nem regularidade de pesquisa, restando assim, prejudicado o monitoramento.

O Observatório (OPNE, 2017) relata em seu site, que até o presente momento não há dados que mostram quantas crianças e jovens têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no Brasil. Dessa forma não há como apurar quantas pessoas que se enquadram nessa condição, ou seja, que estão realmente, fora da escola.

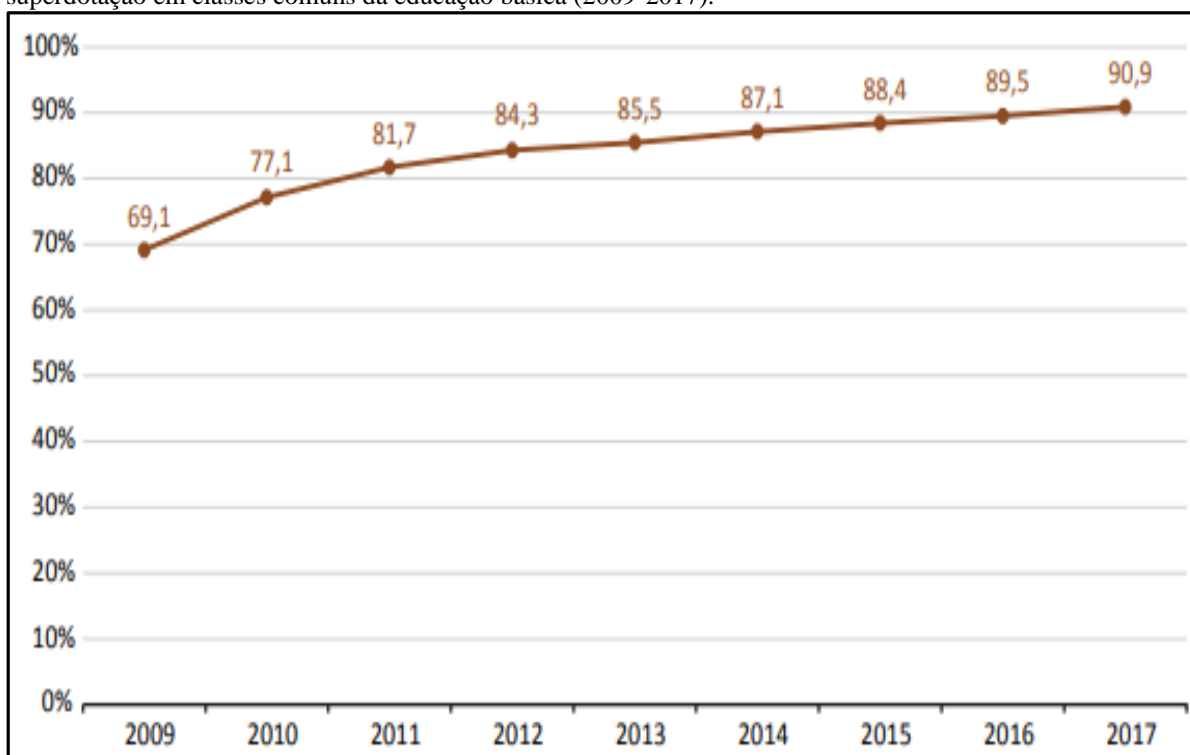
A primeira grande estratégia visa matricular todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ofertando atendimento educacional especializado para todos esses alunos, e que sejam atendidos preferencialmente em escolas comuns da rede regular de ensino.

A segunda estratégia, visa garantir o atendimento desse alunado em todo o sistema educacional, de forma inclusiva, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Dessa forma, busca-se que esses alunos tenham um atendimento que possa suprir as necessidades das crianças e jovens que necessitam desse atendimento diferenciado.

Nesse aspecto, pode-se considerar a partir da análise do gráfico transcrito abaixo, que

mostra o resultado da população em uma faixa etária (4 a 17 anos), no período de 2009 a 2017, evidenciando um aumento do número de alunos do público-alvo da educação especial que frequentam as classes comuns da educação básica. No transcurso do período considerado, o indicador aumentou 21,8 pontos percentuais. No ano de 2017, do total de 827.243 alunos dessa população, 751.909 (90,9%) estavam matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou na educação de jovens e adultos (EJA).

Gráfico 2: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica (2009-2017).



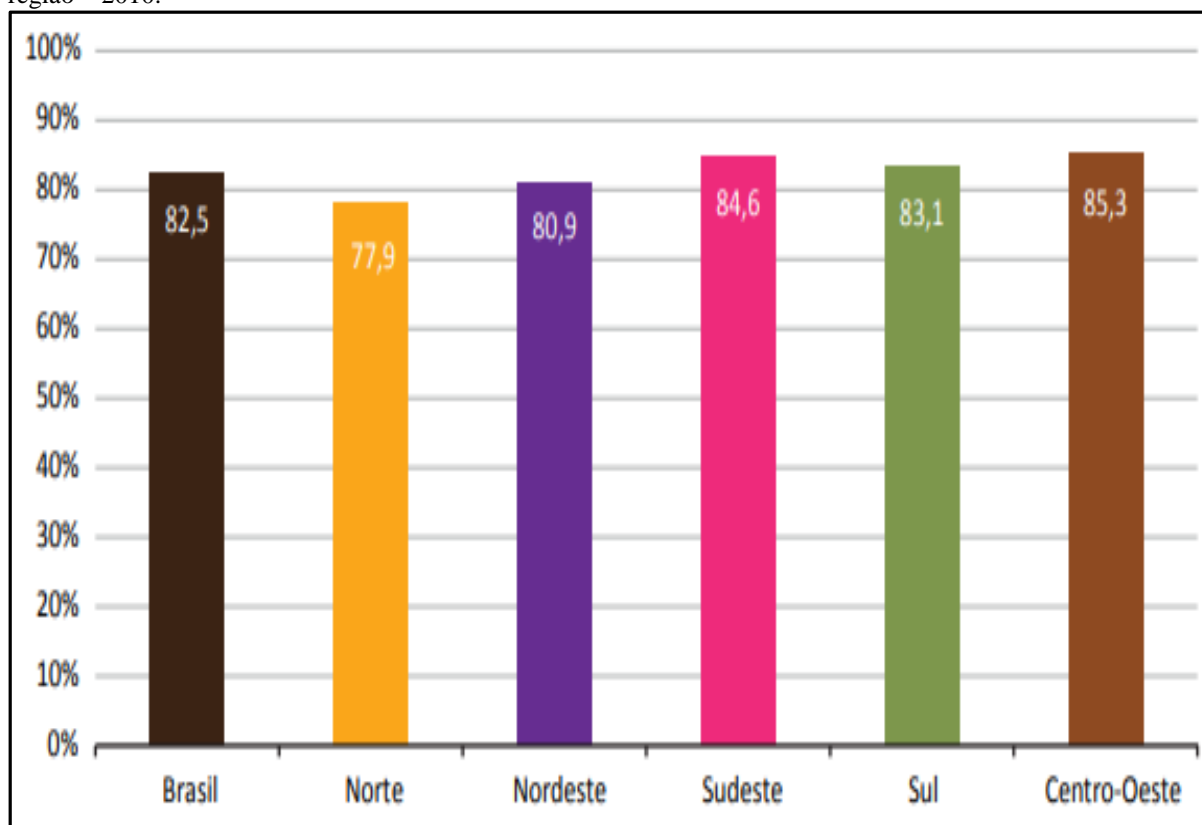
Fonte: Inep com base no censo da educação básica.

Essa realidade registrada pelo Censo, revela um aumento de crianças e jovens matriculados nas escolas em classes comuns, deixando claro que a oferta de atendimento desse público se faz necessária ao desenvolvimento da educação no Brasil, pois dessa constatação auferem-se a importância da oferta dessa modalidade de ensino, sem contar as questões relativas à formação de professores e de recursos físicos adaptados a esse atendimento.

Outro dado importante é apresentado no gráfico abaixo, que revela o percentual de alunos da faixa etária de 4 a 17 anos, com deficiência, em cada uma das regiões do Brasil, cabendo destaque à região Sul, onde se encontra o estado do Rio Grande do Sul. Em 2010, foram contabilizados 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, sendo dos quais 82,5% (897.116) frequentavam a escola ou creche. Considerando as regiões geográficas, o Centro-Oeste apresentava o maior percentual da população de 4 a 17 anos de

idade frequentando escola ou creche (85,3%), enquanto o Norte apontava o menor percentual (77,9%).

Gráfico 3: Percentual de população de 4 a 17 anos, com deficiência que frequentava escola, a nível de Brasil e por região – 2010.



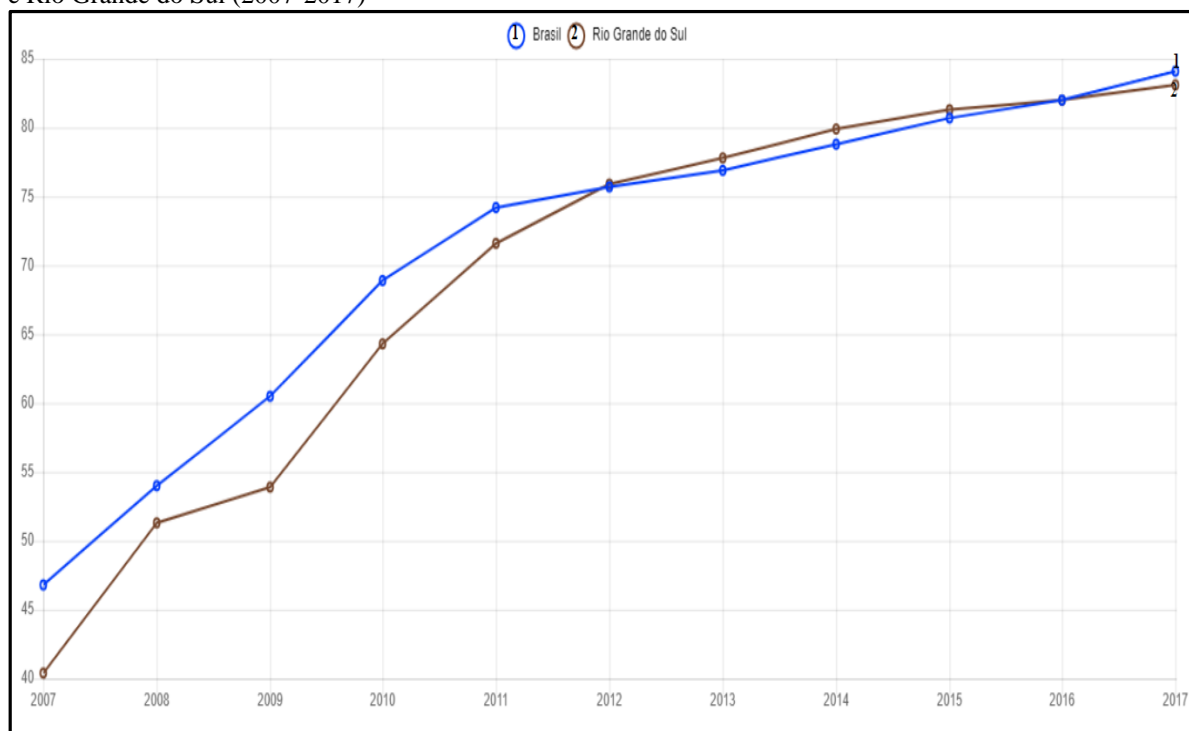
Fonte: Inep-IBGE 2010.

O conjunto desses resultados, indicaram que, em 2010, as universalizações ao acesso das pessoas em idade escolar com deficiência estavam aquém da meta que seria estipulada em 2014, ou seja, que 17,5% (190.501) dessa população se encontrava, ainda, fora da escola.

Contudo, há que se frisar, que segundo o Observatório do PNE (OPNE, 2017), não existem dados precisos para o monitoramento desta meta, uma vez que as pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não registram informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, bem como, não contam com análises mais profundas a respeito das especificidades dos tipos de deficiência que acometem a população, sem ter como auferir de forma concreta, qual é a verdadeira o número de pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que realmente existem no país. Esse é mais uma das diversas barreiras que se tem a contrapor, a questão histórica da indiferença e persistente em relação ao tema.

Até a última análise, a de 2017 houve um aumento bastante significativo a nível de Brasil e do Estado do Rio Grande do Sul em relação às matrículas dos alunos com algum tipo de deficiência, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação Brasil e Rio Grande do Sul (2007-2017)



Fonte: OPNE – 2018.

Na linha 1, representa-se a evolução das matrículas em relação aos alunos especiais à nível de Estado do Rio Grande do Sul, enquanto na linha 2, há da mesma forma, um aumento no o percentual de matrículas a nível de Brasil. Portanto, conta-se que em ambas as situações ocorreu um aumento do número de matrículas, ou seja, o público alvo desse serviço tem aumentado ano a ano.

Conforme considerações do OPNE de 2018), ao longo dos últimos anos, é possível notar um aumento na taxa de matrículas dos alunos com necessidades específicas em classes comuns, em contrapartida às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. De 2007 a 2017, houve um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2017. Por sua vez, a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,3% em 2017. (OPNE, 2018)

Ademais, os dados do OPNE, de 2017 mostram que a maioria das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (95%), ao passo que na rede privada a maior

porcentagem de matrículas se encontra em escolas especiais (67,6%). (OPNE, 2017) No que se refere às etapas de ensino, ainda segundo o Observatório (2017), na Educação Infantil ocorreu um aumento de 59,2% pontos de alunos que são público alvo da Educação Inclusiva/Especial em classes comuns desde 2007, chegando a 86,8% das matrículas em 2017.

Já em relação aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o aumento foi de 35,7 e 12,2 pontos percentuais, chegando a 80,6% e 98,2%, respectivamente. E ao que se refere ao Ensino Médio, o aumento registrado foi de 16,3 pontos percentuais, atingindo 98,9% das matrículas em classes comuns. (OPNE, 2017)

A finalidade maior do PNE está em desenvolver um indicador para o monitoramento desta meta, investir na formação de educadores, aprimorar as práticas pedagógicas, estabelecer acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e promover a inclusão desses alunos nas classes regulares.

A Meta 4, dispõe ainda de dezenove estratégias que fomentam essa meta. Assim, de acordo com cada uma dessas estratégias é possível organizar a forma de gestão, aplicação e fiscalização do PNE em relação a cada uma das estratégias que se fundamentam no PNE.

A Meta 4.1, fala sobre a forma de Financiamento desse nível de educação. 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(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (OPNE, 2017)

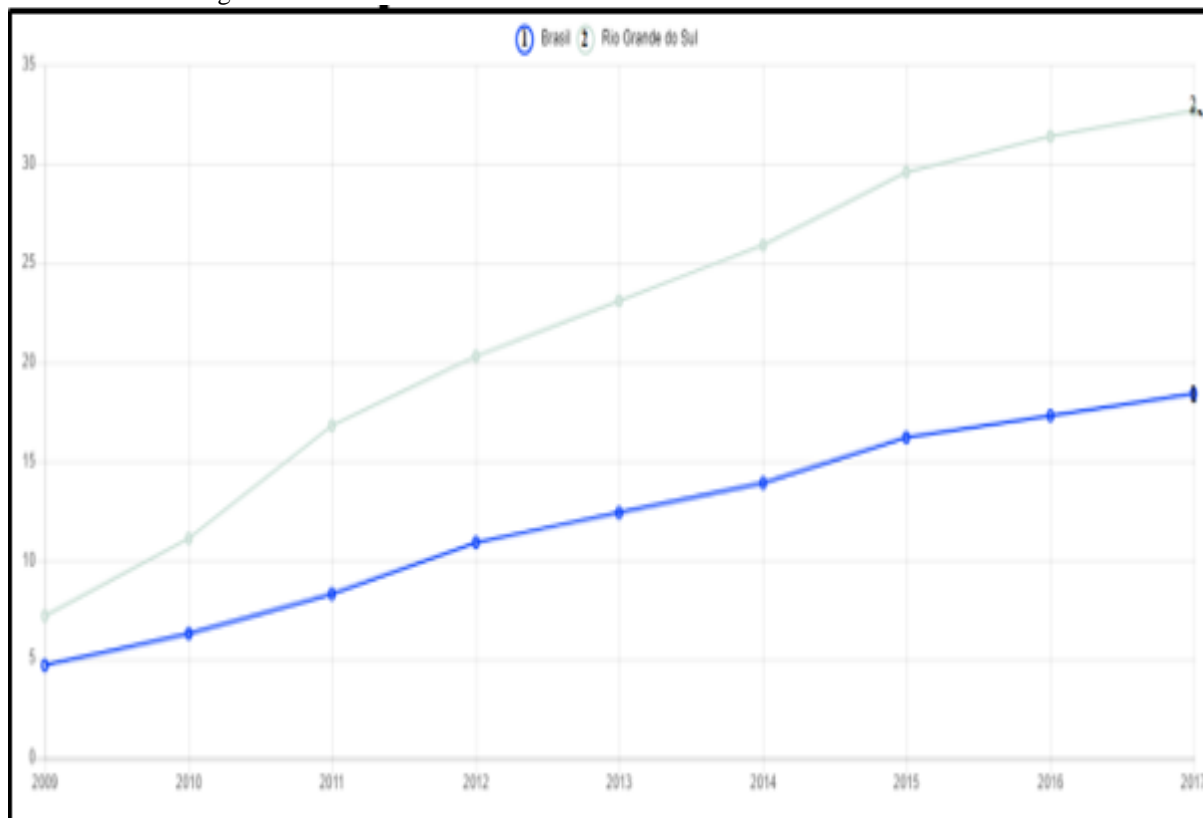
Essa estratégia visa ponderar os repasses a nível de FUNDEB, em relação às matrículas efetivadas, em todos os níveis de ensino básico, bem como em todas as instituições que oferecem essa modalidade.

Na Meta 4.2, se refere à promoção, na vigência do PNE, a universalização do atendimento escolar de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa estratégia, segundo o Observatório não tem como ser realizada, haja vista que não existe um indicador específico para auferir dados nesse campo. Mais uma vez, percebe-se a incongruência entre legislação e aplicabilidade das políticas públicas.

A Meta 4.3 determina a construção de salas de recursos multifuncionais, bem como de investimento na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Em relação ao atendimento dessa meta, há dados que indicam quantas escolas contam com salas de recursos multifuncionais, segundo gráfico abaixo:

Gráfico 5: Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais ativas



Fonte: OPNE, 2017.

Assim, fica visível que a existência de salas de recursos multifuncionais a nível de Brasil e de estado do Rio Grande do Sul, foi crescente, o que confere um avanço significativo na estratégia que define como condição de permanência na escola.

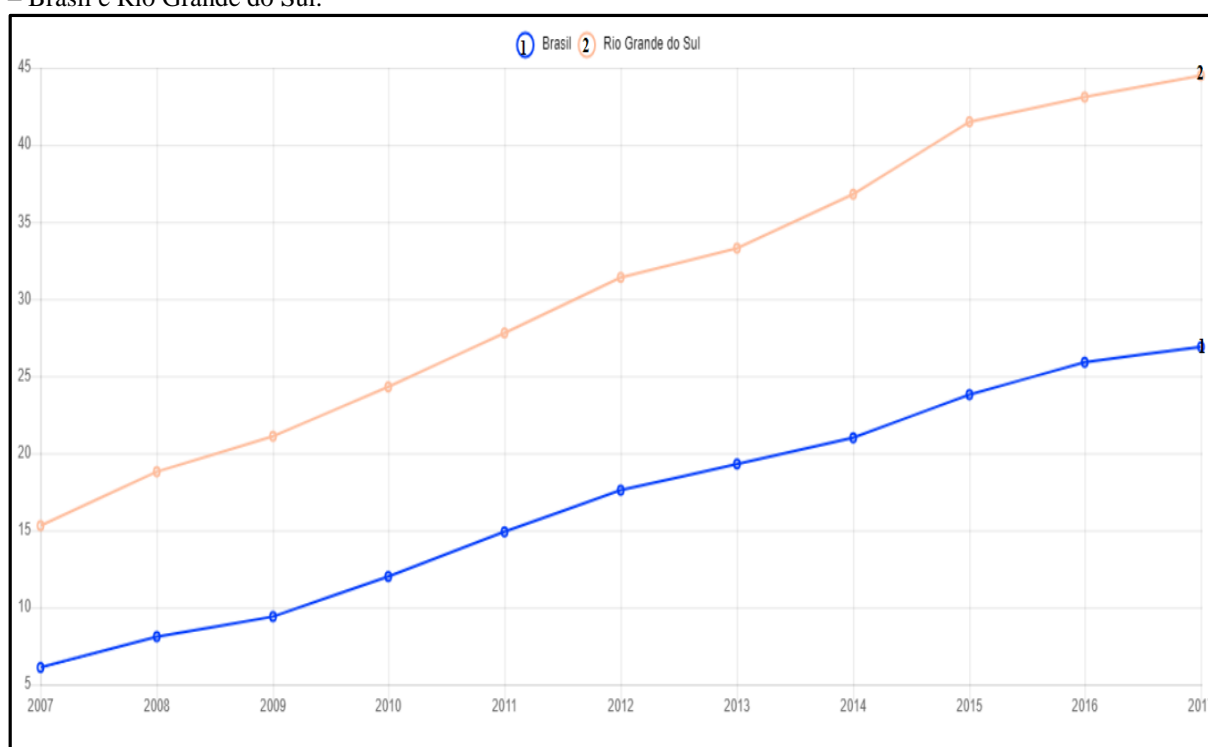
O MEC disponibiliza um manual de orientação para o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, e que tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. (MEC, 2010)

Já na Estratégia 4.4 surge da necessidade de se implantar o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados,

públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

As salas de AEE são os locais onde deve se efetivar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, e para tanto devem ter um espaço físico adequado, com recursos disponíveis ao desenvolvimento de suas habilidades.

Gráfico 6: Porcentagem de alunos com deficiência e TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem AEE – Brasil e Rio Grande do Sul.



Fonte: OPNE, 2017.

Na Estratégia 4.5 trata-se do apoio, Pesquisa e Assessoria, no sentido de criar centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, com a finalidade de apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal iniciativa tem como intuito servir de apoio ao desenvolvimento tanto das salas de AEE quanto à formação de uma rede de atendimento. (OPNE, 2017)

Espaço físico adequado, transporte e materiais se referem à estratégia 4.6, no que se refere em manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos(as) com deficiência

por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, a fim de prestar um apoio físico aos alunos dessa modalidade de ensino.

Em relação aos alunos surdos ou deficientes auditivos de 0 a 17 anos, deve ser ofertada a Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues inclusivas, segundo a estratégia 4.7, e ainda conforme determinação do PNE (2018), nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. Essa estratégia busca incluir esse tipo de deficiência como uma forma de oportunizar uma alfabetização e ensino dos alunos surdos ou deficientes auditivos. Essa estratégia ainda está em andamento, conforme informa o OPNE/2017. (PNE, 2014)

A exclusão do aluno portador de deficiência do ensino regular é vedada conforme determinação da estratégia 4.8. Diante disso, a articulação pedagógica é ferramenta necessária ao cumprimento da meta 4 e ainda segundo o Observatório, essa estratégia ainda não foi atingida. (OPNE, 2017)

Para os alunos participantes de Programas de Transferência de Renda, a estratégia '4.9' busca acompanhar e o monitorar o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tais estratégias buscam afastar situações de vulnerabilidade social e de violência. Essa estratégia conforme o relatório do Observatório não resta cumprida. (OPNE, 2017)

As estratégias 4.10 e 4.11 (OPNE, 2017) tratam no âmbito da pesquisa, tanto o que diz respeito metodologias, materiais didáticos e recurso, como também em relação às pesquisas interdisciplinares a fim de subsidiar políticas públicas que atendam as especificidades dessa modalidade de ensino.

A estratégia 4.12 se refere à formação de uma rede de continuidade de atendimento juntamente com as famílias, a fim de um arranjo integral dessas pessoas ao longo de suas vidas. (OPNE, 2017).

O item 4.13 se refere à estratégia de abranger as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de

Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Tal estratégia é de grande relevância no que se refere à formação desses profissionais, estando ligada à estratégia 4.3 que trata da formação de professores. (OPNE, 2017)

Em relação aos indicadores de qualidade, o Observatório do PNE (2017) define uma política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na estratégia 4.41, tal estratégia está em andamento conforme orientação do Observatório.

As informações sobre o cumprimento das Metas do PNE, devem ser monitoradas junto ao órgão de pesquisa e estatísticas competentes, conforme define a estratégia 4.15, tais informações na atualidade são levantadas apenas pelos Censo Escolar e Demográfico, e do Pnad. (OPNE, 2017)

No âmbito de formação de profissionais, mais precisamente de professores, ressalta a estratégia 4.16 determina a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trata-se de um referencial teórico. Segundo informação do OPNE, esta estratégia encontra-se em andamento (no plano formal), porém, há uma menção nas diretrizes curriculares nacionais. E ao que se refere à análise dos currículos dos cursos de licenciatura, esta, ainda não resta realizada. (OPNE, 2017)

As estratégias 4.17, 4.18 e 4.19 se referem, respectivamente, à promoção de parcerias, a fim de ampliar o apoio por parte das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ainda nesse sentido oferecer formação continuada e por fim, a última estratégia visa favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (OPNE, 2017)

A educação especial está em um período bastante peculiar na atualidade, a intensificação de algumas políticas públicas na esfera educacional no século XX, fizeram emergir necessidades contundentes nesse campo. Evidenciam-se pelos índices aqui apresentados, um avanço quantitativo na educação inclusiva, e demonstram a importância de fomento nessa área. Para tanto, o financiamento da educação, que se faz presente em uma das estratégias da Meta 4, é fundamental para que o seu acesso seja ilimitado, bem como o investimento em formação, espaços físicos adequados e que realmente seja efetivado o principal objetivo: o amplo o acesso

à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, à população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Depreende-se nesse contexto a relevância de se cumprir a Meta 4 como garantia de acesso à educação e da inclusão de todos que dela necessitam. Para tanto, se faz imprescindível desenvolver um indicador para o monitoramento para a Meta 4, no sentido de investir na formação de educadores, aprimorar as práticas pedagógicas, estabelecer acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e promover a inclusão desses alunos nas classes regulares.

5.2 Resultados da pesquisa: a obscuridade legislativa sobre a aplicabilidade de recursos

Ao se pensar as propostas das políticas públicas no âmbito do Brasil, cabe salientar que a conquista do direito à inclusão deve imperar enquanto valores sociais, éticos e basilares de uma sociedade igualitária. Princípio tão conclamado, a igualdade, é imperativo de uma sociedade que tem como objetivo a prática da justiça social.

Nessa direção, a política educacional, deve ser um compromisso concretizado pela gestão das políticas de financiamento da educação, de investimento, afim de que se findem as desigualdades, tanto quanto ao acesso e permanência na escola e como também a melhora na qualidade do ensino. A qualidade de ensino dentro da educação inclusiva é uma das estratégias da Meta 4 do PNE.

Para tanto, o direito à educação é um direito reconhecido universalmente, e assim, deve ser garantido pelo Estado a fim de que seja concretizado como tal. Para tanto, o Estado deve empenhar-se em prover políticas públicas educacionais capazes de implantar as melhorias na educação pública, objetivando que seu cumprimento seja benéfico à sociedade.

Nesse sentido, Bobbio aduz que:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” devem entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 38).

Nesse sentido, na garantia da educação para todos, há que se considerar, que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e os portadores de deficiência, ainda se

deparam com tratamento desigual, que se legitima, ora pela ausência ou má gestão de recursos, ora pela indevida exclusão desse segmento da população do ensino comum, afim de que sejam efetivamente aplicados nesta modalidade, e que lhes permitam estar e ficar no sistema escolar.

Ainda nesse sentido, Farenzena (2006) apresenta os deveres do Estado para com a educação:

[...] entre os deveres do Estado para com a educação podem-se discriminar aqueles que dizem respeito aos objetivos precípuos da escolarização e outros que, embora garantam condições para o acesso e permanência na escola ou de oferta de insumos básicos para o ensino, guardam relações mais indiretas com os fins desta área.

(FARENZENA, 2006, p. 91)

No estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria da Educação é órgão central e administrador do Sistema Estadual de Ensino, e sua estrutura e competência foram definidas pela Lei nº 14.733/2015, alterada pela Lei nº 14.984/2017, e em conformidade com o decreto 54.015 de 2018. (SEC/RS, 2019).

A composição das competências da Secretaria de educação do estado está disposta no anexo II da Lei nº 14.984/2017, e assim se define:

Secretaria da Educação:

- a) administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação;
- b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público;
- c) estabelecer metas, planejando, programando, executando e fiscalizando as prioridades referente às obras escolares;
- d) executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul na Educação Básica e em suas modalidades de ensino;
- e) promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e demais instituições públicas e privadas;
- f) promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino; e
- g) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação. (SEC/RS. LEI nº 14.984/2017)

O Estado do Rio Grande do Sul ocupa a 5ª posição em área do Brasil, com extensão territorial é de 281.730,2 km², ocupando mais de 3% do território brasileiro. Está dividido em 497 municípios, com população de 11,3 milhões de habitantes, conforme dados do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que atualmente corresponde a 6% da população nacional. O volume populacional fica atrás apenas de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. A densidade demográfica é de 39,8 habitantes/km². A capital, Porto Alegre, sendo também o município mais populoso com 1,4 milhão de pessoas. (IBGE, 2010)

Atualmente o Estado conta com 39 Coordenadorias Regionais de Educação, com 2.354 escolas Estaduais, 51 Institutos Federais, 4.835 escolas Municipais e 2.636 instituições Particulares, totalizando 10.056 instituições de ensino. São 90.795 salas de aula existentes e 82.304 utilizadas. São 229 estabelecimentos de ensino de Educação Especial, totalizando 14.436 matrículas, tanto na esfera estadual, municipal, federal e privada. (SEDUC/RS).

O número de matrículas na educação especial apresentou em todo o país um significativo aumento. Segundo o MEC/INEP, nos últimos 10 anos, em nível federal, as matrículas cresceram em torno de 46%, passando de 732.334 em 2007 para 1.066.446 em 2017.

Já a nível de Estado, o Rio Grande do Sul tem acompanhado essa tendência, passando neste mesmo período de 42.771 para 83.055 matrículas, ou seja, o número de matrículas praticamente dobrou. Desse total, 83% frequentam classes comuns do ensino regular e 17% estão em escolas especializadas ou classes especiais do ensino regular.

A legislação sobre a inclusão de pessoas com deficiência vem sendo aprimorada ao longo do último período. Dentre as leis que visam à garantia do direito à educação de estudantes com deficiência destacam-se a nível de Rio Grande do Sul.

Hierarquicamente, depois da Constituição Brasileira de 1988, que dispõem sobre a legislação educacional, há a nível de Estado, a Constituição Estadual de 1989, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 4 de outubro de 2009, no Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação reforça a obrigatoriedade de inclusão efetiva e plena no Parecer CEEed/251, de 14 de abril de 2010, e em 2013, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer 922/2013 ampliando o rol de beneficiários da inclusão ao adicionar estudantes com “transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino”. E ainda o Parecer CEEed nº 56 de 2006, que orientam a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul.

Todas essas orientações revelam que o sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul possui um aparato legislativo bastante relevante no que se referênciamos à educação especial, e que serve de base para a sua aplicabilidade nos sistemas de ensino.

Um dos órgãos na esfera do estado, responsável por gerir e orientar o sistema de ensino é a Comissão Especial de Educação Especial, que tem como prerrogativa a orientação da

implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Para tanto, a estruturação da gestão dos recursos do que deve ser gasto com educação especial é relacionada, diretamente ao fator de ponderação, em consideração à sua distribuição, uma vez que a valoração “percentual” destinada aos alunos desta modalidade é maior do que aqueles destinados ao ensino regular. Denota-se, porém, através da apuração dos dados avaliados e que serão apresentados ao longo do presente estudo, que o montante da educação especial não é separado dos demais níveis de ensino quando aplicados por parte dos gestores municipais, englobando uma única fonte de recursos para todos alunos de forma equitativa.

Dessa forma, quando se eleva uma ou mais ponderações respectivamente se reduz o valor por aluno das demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Assim, o último dado projetado acerca do fator de ponderação corresponde ao período de 2007 a 2019, segundo informe do FNDE e MEC, e elaborado pelo CNM, foi assim definido:

Quadro14: Evolução das ponderações do FUNDEB 2007-2019.

19 Etapas e modalidades e segmentos	2007 (Resolução Nº 01, de 15/02/2007)	2008 (Portaria Nº 41, de 27/12/2007)	2009 (Portaria Nº 932, de 30/07/2008)	2010 (Portaria Nº 777, de 10/08/2009)	2011 (Portaria Nº 873, de 01/07/2010)	2012 (Portaria Nº 1.322, de 21/09/2011)	2013 (Resolução Nº 8, de 25/07/2012)	2014 (Resolução Nº 01, de 31/12/2013)	2015 (Resolução Nº 01, de 31/12/2014)	2016 (Resolução Nº 01, de 29/07/2015)	2017 (Resolução Nº 01, de 28/07/2016)	2018 (Resolução Nº 01, de 28/11/2017)	2019 (Resolução Nº 01, de 06/12/2018)
1. Creche pública de tempo parcial	-	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	1	1,15
1. Creche conveniada de tempo parcial	-	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
1. Creche pública de tempo integral	-	1,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
1. Creche conveniada de tempo integral	-	0,85	0,95	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
2. Pré-escola parcial	-	0,9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,05
2. Pré-escola integral	-	1,15	1,2	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
3. Anos iniciais – ensino fundamental urbano	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. Anos iniciais – ensino fundamental no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
3. Anos finais – ensino fundamental urbano	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
3. Anos finais – ensino fundamental campo	1,15	1,15	1,15	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
3. Ensino fundamental integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
4. Ensino médio urbano	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25
4. Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
4. Ensino médio integral	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
4. Ensino médio integrado à educação profissional	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
5. Educação especial	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
6. Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
7. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
8. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,7	0,7	1	1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2

Fonte: FNDE/MEC, elaboração CNM.

Destaca-se o aumento do percentil para creche parcial e pré-escola, uma vez que os valores anuais por aluno destinados para a educação infantil são os com maior defasagem em

relação ao custo real de oferta da educação básica. Todavia, há ainda que se considerar que os recursos a serem recebidos por meio deste Fundo em 2019, ainda restarão defasados em relação ao custo real para a educação infantil, principalmente da creche em tempo integral. (CNM, 2018)

No interior de cada Unidade Federativa, os recursos do FUNDEB são distribuídos entre o governo estadual e seus Municípios, de acordo com o número de matrículas nas respectivas redes de educação básica pública presencial e nas instituições de ensino de educação infantil e educação especial conveniadas com o poder público, e de acordo com ponderações definidas para diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Segundo o CNM, já havia quatro anos que não se alteravam os fatores de ponderações para distribuição dos recursos do FUNDEB. Conforme a Resolução 1/ 2018, foram aumentadas as ponderações da creche parcial e da pré-escola parcial, ambas de 1,00 em 2018 para, respectivamente, 1,15 e 1,05 em 2019. A CNM esclarece que não se trata de novos recursos, mas de novas ponderações para redistribuição do mesmo mote de recursos do FUNDEB.

Salienta-se ainda, que até o momento não foi publicada a portaria interministerial que estima a receita do FUNDEB para 2019, contudo, não existe previsão anual orçamentária para 2019, tampouco uma revisão dos valores por aluno do Fundo para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento.

Já ao que se refere à educação especial, o índice de matrículas tem sido um crescente no Rio Grande do Sul, inclusive na maioria dos municípios tem-se observado esse aumento.

Tabela 1: Matrícula Inicial na Educação Especial (2017)

Dependência Administrativa na Educação Especial	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Total
ESTADUAL	0	4	1.264	192	0	107	1.567
MUNICIPAL	52	64	1.109	0	0	338	1.563
PARTICULAR	171	248	4.832	57	0	5.593	10.091
Total	223	316	7.205	249	0	6.036	14.031

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2017.

Segundo dados do MEC/INEP (2017), o número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa etária, incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017.

A Tabela 1, mostra que o maior público se encontra no Ensino Fundamental, dentro da rede particular. No EJA, o número de alunos também é superior na rede privada.

No último Censo escolar foram constatadas o seguinte número de matrículas por modalidade de ensino:

Tabela 2: Número de Matrículas Iniciais por Etapa de Ensino

Matrícula Inicial por dependência Administrativa	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	EM	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EJA	TOTAL
ESTADUAL	96	3,274	512,599	10,630	23,737	1,567	93,823	930,616
FEDERAL	123	83	1,251	12,316	13,506	0	503	29,081
MUNICIPAL	114,103	167,418	640,028	290	1,576	1,563	41,163	970,394
PARTICULAR	71,824	68,165	162,224	153	46,500	10,901	19,570	412,894
Total	186,146	238,940	1.316,182	23,389	85,319	14,031	155,059	2.342,965

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2017.

Os números de matrículas registrados na educação especial ultrapassam os quatorze mil alunos, e nos municípios superam as mil e quinhentas matrículas.

O gráfico ainda demonstra, o total de matrículas das redes de ensino do Estado para o ano de 2017, atendo-se para o fato de que na educação especial há apenas 14.031 matrículas registradas, isso demonstra que se for levado em consideração o número de municípios que é atualmente de 497, a média do número de matrículas chega somente a 28,231 matrículas por unidade municipal.

Por dependência administrativa em relação às unidades escolares está atualmente disposta da seguinte forma:

Tabela 3: Total de Escolas existentes no RS.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
2.534	51	4.835	2.636	10.056

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 201

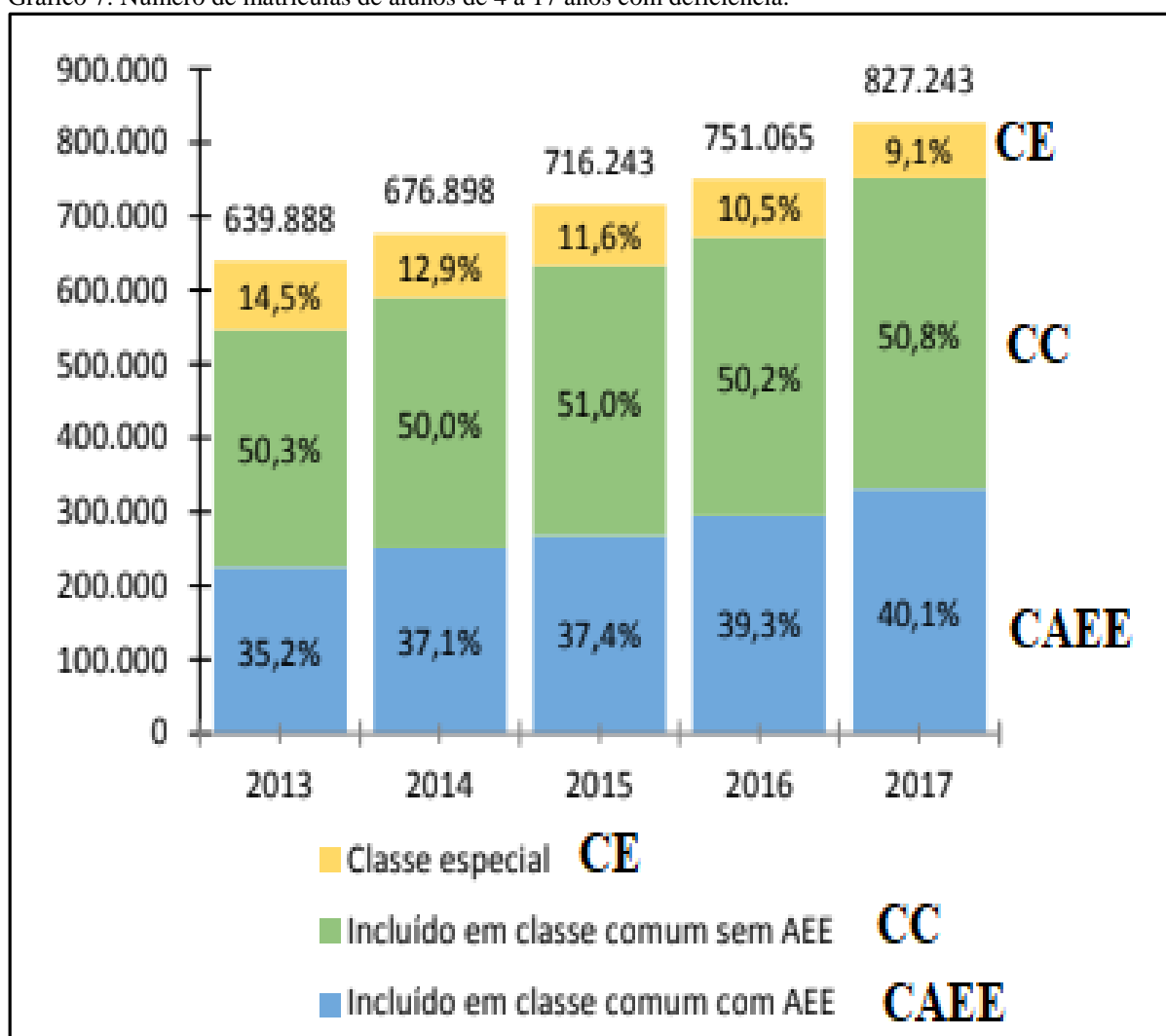
O quadro acima apresentado, mostra o número de escolas existentes estado do RS, totalizando mais de dez mil instituições, um número bem expressivo ao se pensar no número total de municípios.

Considerando a faixa de idade (4 a 17 anos) de alunos com deficiência, o número de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado

(AEE) também aumentou quantitativamente, passando de **35,2%** em 2013 para **40,1%** em 2017. Nesse dado, percebe-se que a demanda escolar para o atendimento desses alunos aumentou, ainda que possa parecer modesto o percentual para um período de quatro anos, denota-se, mais uma vez, a necessidade de ampliação, manutenção, qualificação e oferta no atendimento destinado à este nicho social.

Tal informação, vem representada no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência.

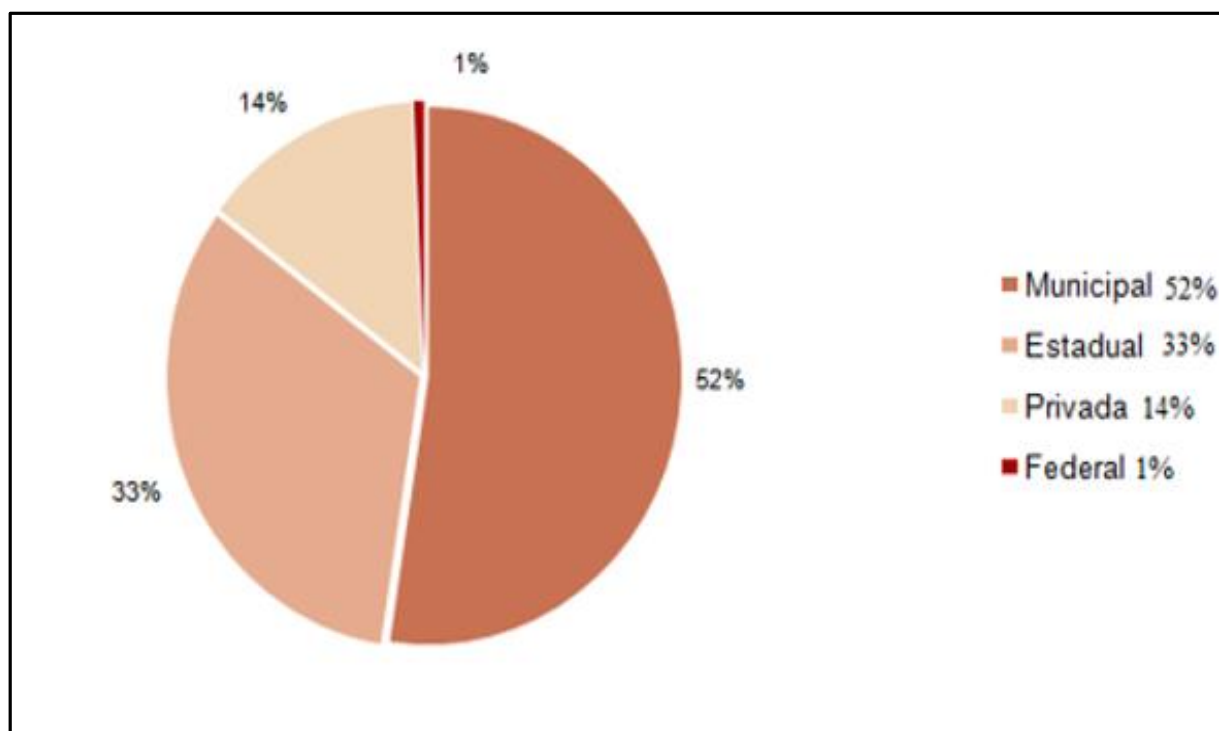


Fonte: MEC/INEP 2017.

Pelo gráfico acima, é possível observar o aumento pela demanda da educação especial, bem como o atendimento em classes comuns com atendimento educacional especializado, ou seja, nestas classes há o apoio educacional das salas de recursos.

Nos estabelecimentos que atendem esta demanda, a distribuição entre as dependências administrativas se organiza da seguinte forma:

Gráfico 8: Estabelecimentos de Educação Especial no RS por Esfera Administrativa



Fonte: MEC/INEP

Da análise do gráfico acima, pode-se auferir que o maior número de estabelecimentos que atendem a educação especial situa-se dentro da esfera municipal que são foco principal do presente estudo em relação à gestão dos recursos e da aplicabilidade legal dos fundos de financiamento da educação. A segunda maior rede de oferta de educação especial concentra-se nas escolas estaduais. As demais se referem aos estabelecimentos de origem privada e federal.

O quadro abaixo demonstra os dados relativos à esfera municipal, onde apresentam as matrículas por modalidade de ensino.

Tabela 4: Matrícula Inicial por Etapa de Ensino da Rede Municipal 2017

MATRÍCULA INICIAL REALTIVA AO ANO DE 2017 NÍVEL MUNICIPAL

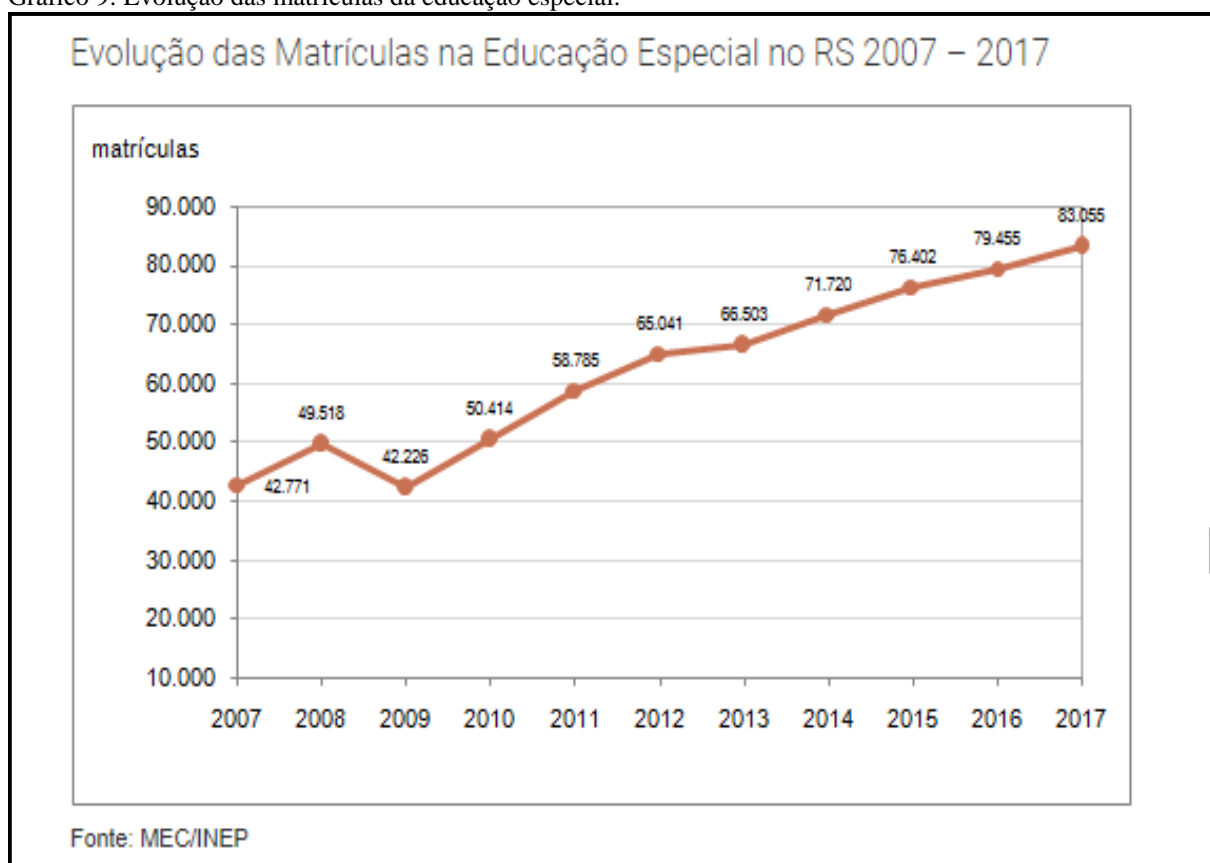
CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO INTEGRADO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL	EJA	TOTAL
114.103	167.418	640.028	4.253	290	1.576	1.563	41.163	970.394

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2017.

As matrículas de ensino da rede municipal totalizam em mais de 970 mil, sendo que na educação especial há 1.563 delas, entre todas as etapas.

O gráfico abaixo, demonstram a evolução das matrículas da educação especial no Rio Grande do Sul no período de 2007 a 2017, que incorporam o período de recorte da presente pesquisa, exceto pelo fato da apuração das matrículas de 2018 ainda não terem sido apurados pelo INEP.

Gráfico 9: Evolução das matrículas da educação especial.



Fonte: MEC/INEP

Da análise do gráfico acima é possível constatar o aumento das matrículas na modalidade de educação especial nos municípios do RS, que em um período de dez anos, praticamente dobram, o que ocorre também em um aumento na rede de atendimento, formação, acessibilidade, sala de recursos, entre outras necessidades.

Para tanto, a necessidade do estabelecimento de um sistema de financiamento para a educação especial se fez pertinente e de suma importância no sistema de ensino brasileiro. A CF/1988, ao determinar no art. 205, que estabelece a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, difunde a ideia de que esta tarefa deve ser compartilhada entre Estado e sociedade. Nesse

aspecto, o Estado, representado pelo Poder Público e por seus entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), tem a responsabilidade e o dever de oferecer a educação, para e em todos os níveis e modalidades de ensino. Para tanto, a sociedade, é convocada a colaborar para a efetivação desse direito, por meio da participação na formulação de políticas públicas educacionais. Também nesse âmbito, esta, pode e deve controlar as ações do Estado. Assim, a CF/1988 convoca a sociedade civil, enquanto ente regulador, a executar o controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar.

5.3 Fiscalização do TCE/RS

Além da sociedade comum, há também os agentes fiscalizadores do próprio Estado nas esferas do governo federal, estadual e municipal. Assim, os Tribunais de Contas da União e os Tribunais de Contas do Estados, atuam como órgão de fiscalização das contas públicas.

Sob essa égide, a educação foi legitimada enquanto tarefa compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo organizada em regime de colaboração (CF/1988, art. 211 e LDB/1996, art. 8º). Cada esfera é responsável pela administração, expansão e manutenção e gestão dos seus respectivos sistemas de ensino, incluindo a organização das políticas e programas voltados à educação especial.

No contexto atual, no qual se discute a necessária ampliação de recursos educacionais em virtude do vigoroso aumento das matrículas que requer, também, maior cobertura do atendimento educacional especializado e melhoria da qualidade da educação, faz-se necessário identificar e compreender o financiamento e a despesa executada pelo Poder Público em educação especial. Nosso estudo estabeleceu-se nessa direção e na tentativa de discutir o controle e acompanhamento das despesas da educação especial no estado do Rio Grande do Sul, e em alguns momentos em comparativo à nível de Brasil, por meio da análise do seu financiamento, com vistas a discutir as fragilidades e os desafios das formas de prestação de contas e de publicização dos dados dessa modalidade no Brasil.

Nalú Farenzena (2006, p. 99) destaca que “o reconhecimento dos órgãos executivos do setor educacional nas três esferas do governo como gestores dos recursos podem possibilitar uma administração mais eficaz e efetiva dos recursos orçamentários”. No âmbito dessa Lei (LDB/1996, art. 8º), ainda foi enfatizado o papel coordenador e articulador da União em relação aos demais entes federados tendo como uma das suas tarefas a responsabilidade pela educação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Ainda dentro do foco legislativo, além da CF/88, que ampliou a área de atuação dos tribunais de contas, que além de conduzir as ações de controle e economicidade, que determinou o perfil normativo dos tribunais, a legislação que sustenta a atuação do TCU é compreendida, dentre outros dispositivos, pelos seguintes diplomas legais: Lei 8.666/93 que se refere aos Procedimentos Licitatórios e ainda a Lei 4320/64 que trata da Lei de Finanças Públicas; Lei 8.429/2005 da Improbidade Administrativa; e ainda da Lei Complementar 101/2000, que introduziu mudanças substanciais, inerentes ao funcionamento dos tribunais de contas.

Há ainda que se falar da LRF, Lei de Responsabilidade Fiscal, a denominada legislação dispõe sobre as diretrizes de gestão das finanças públicas em todas as esferas de governo. Esta legislação determinou a obrigatoriedade da elaboração e apresentação do Relatório Resumido de Execução e do Relatório de Gestão Fiscal. A LRF, complementada pela Lei de Crimes Fiscais (Lei 10.028/00), impõem diversas restrições no último ano de mandato das administrações públicas, a fim de que estas não se valham de subterfúgios ou vantagens de estarem em seu último ano de administração.

O controle externo exercido pelo TCE/RS nas contas públicas dos municípios e no Estado, acerca das políticas educacionais direcionadas à educação especial no Estado do Rio Grande do Sul, suscitaram o delineamento da presente pesquisa, que teve como objetivo o levantamento de dados dos apontamentos das contas públicas no contingenciamento dessas despesas. Os dados que ora serão apresentados e analisados partem da premissa de que a aplicação do fator de ponderação da educação especial repassado pelo FUNDEB, ao chegar aos municípios são agregados aos recursos do ensino regular, para tão somente depois as verbas serem aplicadas conforme destinação da gestão municipal, em qualquer uma das esferas das secretarias municipais de educação.

Para Costa (2015), o atual sistema de financiamento da educação básica é operacionalizado por parâmetros de valores centrados no número de matrículas por aluno. As incongruências do financiamento são o resultado entre os valores atribuídos em um 'custo' por aluno em relação ao que se tem aplicado. Isto é, o custeamento da educação básica se baseia em um valor atribuído, e não em custos, gastos ou investimentos praticados pelos entes com a responsabilidade fim que seria executar os serviços educacionais. (COSTA, 2015, p. 141)

Para Davies (2016), o federalismo através da autonomia e do regime de cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios está longe de ser conquistado, sobretudo pela preponderância federal na definição das políticas educacionais. O autor usa como exemplo a desigualdade na organização da educação pública e nas políticas educacionais, sobretudo,

através da ausência de participação ativa e consciente dos estados e municípios na criação da política de Fundos (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb); a pouca responsabilidade da União com obrigatoriedade da oferta educação básica; a distribuição desigual dos recursos do salário-educação; dentre outros. Davies (2016, p. 118) afirma que o pacto federativo no Brasil é fictício, pois “a instância federal tem decidido questões que afetam os entes subnacionais sem consultá-los e tais decisões muitas vezes significam mais responsabilidades para eles, porém sem os recursos financeiros necessários”.

No exercício de suas competências, o TCE/RS, realiza periodicamente, auditorias contábeis, financeiras, orçamentárias e patrimoniais e auditorias operacionais nas unidades administrativas dos Poderes do Estado e dos Municípios, bem como nas demais entidades referidas em sua Lei Orgânica.

O TCE/RS elenca duas formas de auditoria pública dentro da sua abrangência de atuação, a Auditoria de Conformidade ou Regularidade e a Auditoria Operacional.

A auditoria de conformidade/regularidade analisa os aspectos constitucionais e legislativos das apurações contábeis e das esferas econômico-financeira. O objetivo desta baseia-se na verificação do cumprimento das disposições constitucionais e legais que regulamentam a administração pública, no que tange à obediência aos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência, assim como os princípios da legitimidade, da motivação e da razoabilidade, constantes no artigo 19 da Constituição Estadual (TCE/RS, 2010).

Segundo o Manual de Auditoria do TCE/RS (2010b), a auditoria operacional, examina regularmente os programas, projetos, atividades e atuação administradas dos órgãos públicos, tanto em função da economicidade, da eficiência, da eficácia, da efetividade e da equidade.

Diante do exposto, os dados apurados junto ao TCE/RS, empreendeu-se uma busca inicial ao que se refere ao assunto ‘educação especial’ e aos apontamentos que de alguma forma interligam-se ao tema. Os dados apresentados a seguir, foram selecionados da seguinte forma de busca avançada:

Quadro 15: Busca avançada.



Fonte: Sítio TCE/RS.

A busca avançada no site do Tribunal permitiu que se fizesse o recorte da pesquisa, que neste momento tornou-se o foco dos apontamentos referentes à educação especial.

Para tanto, a controladoria do Estado na conjectura do TCE realiza a auditoria de controle legal que apura se a lei está sendo cumprida, e a de controle de operações que monitoram se os projetos e as atividades públicas estão em conformidade com os princípios constitucionais. Assim, os gastos das gestões públicas com a educação implicam em ambas as auditorias, de conformidade e de operacionalidade, pois auferem os gastos e monitoram os serviços prestados.

Em um segundo momento os dados foram planilhados pela autora e distribuídos da seguinte forma:

Quadro 16: Imagem do cabeçalho de pesquisa.

Nº	NÚMERO DO PROCESSO	PUBLICAÇÃO DA DECISÃO	RELATOR	PARECER DO TRIBUNAL	ORIGEM LEGAL DO APONTAMENTO	MUNICÍPIO/GESTÃO	DECISÃO
----	--------------------	-----------------------	---------	---------------------	-----------------------------	------------------	---------

Fonte: elaborada pela autora para determinar a separação dos dados.

Cada uma das divisões do cabeçalho da pesquisa acima descrita se refere à cada uma das informações referentes dos dados apurados no presente estudo. Esses dados representam as informações pertinentes à cada gestão apontada e seu referido exercício, bem como da proferida decisão por parte do TCE. O significado de cada um dos dados, é assim explicado:

Quadro 17: Explicação sobre o tipo de dado pesquisado.

TIPO DE DADO	SIGNIFICADO
Nº	Ordem de apresentação dos apontamentos.
NÚMERO DO PROCESSO	Número que identifica o processo de apuração das contas públicas no Sistema Judiciário.
RELATOR	Membro do TCE que é responsável por julgar as contas públicas. Decisão do Conselheiro a respeito da apuração das contas públicas realizada pelos Auditores do TCE.
PUBLICAÇÃO DA DECISÃO	Ano em que foi proferida a decisão final do processo de julgamento das contas públicas.
PARECER DO TRIBUNAL	Parecer do Tribunal (Apontamento) registrado pelos auditores nos atos de fiscalização nos municípios.
ORIGEM LEGAL DO APONTAMENTO	Qual a motivação baseada em lei que deu origem ao apontamento. É a “omissão” da legislação.

MUNICÍPIO/GESTÃO	Identificação do município e o ano da gestão em que foi apurado o apontamento.
DECISÃO	O que foi determinado pelo TCE, proferido pelo relator do processo, seguida de qual orientação a ser cumprida pela gestão apontada.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações apuradas.

A partir da apuração dos dados que serão apresentados no capítulo pertinente à sua discussão, pôde-se observar diversas irregularidades na gestão dos recursos na esfera educacional nos municípios gaúchos. Os apontamentos do TCE/RS versam sobre as mais diversas aplicabilidades dos recursos destinados à educação, que vão desde inconsistências na prestação de contas por falta de justificativa de gastos até ausência de licitação pública.

No que diz respeito a presente pesquisa, buscou-se apurar os gastos destinados à educação especial. De todos os 170 pareceres analisados, dentro do recorte temporal determinado (2008-2018), apenas seis são específicos a esta modalidade de ensino. O que pauta uma vez mais, que os montantes das verbas destinadas aos municípios deduzem compartilhadas com o ensino regular, formando um mesmo “bolo” orçamentário a ser gasto em toda a rede de ensino.

As diversas interpretações dos apontamentos ora apresentados, demonstram que o grande aparato legislativo no Brasil, permite diversas interpretações legais, sobretudo no tocante à educação, e principalmente à educação especial, pois tema relativamente novo no ordenamento jurídico brasileiro, ainda apresenta brechas para a manutenção dos sistemas educacionais. Davies (2001) se refere a este ponto fundamental da seguinte forma:

A experiência revelou, entre outras coisas, que a interpretação adotada pelo tribunal quanto às receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) nem sempre coincide com o que parece estar na letra e espírito da lei. A possibilidade de interpretações variadas e mesmo conflitantes por parte dos TC's tem sido confirmada na nossa própria pesquisa. Por exemplo, enquanto alguns tribunais, como os do Estado do Pará, Maranhão, Paraíba, não consideram como despesas de MDE as realizadas com os inativos da educação, outros adotam posição contrária, como os de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. (DAVIES, 2011, p. 7)

Diante do exposto, percebe-se que as incongruências legislativas tendem a propiciar diferentes colocações do que os Tribunais podem ou não considerar despesa ou receitas em seus estados, e assim, os apontamentos de cada um dos entes federados tende a ser diferentes e até mesmo conflituosa.

Em contato com o TCE/RS pelo canal de Serviço de Informação ao Cidadão 'SIC', solicitamos que nos fosse enviado os dados que o órgão tivesse a respeito dos dados mais recentes acerca do acompanhamento da Educação Especial no Rio Grande do Sul, bem como o 'por que' de não haver um número expressivo de apontamentos relativos à educação especial, uma vez que os dados referentes à procura por esta modalidade de ensino crescem ano a ano em todo o país.

Os dados apresentados ao longo dessa dissertação demonstram que o número de matrículas realizadas na educação especial sofreu um aumento bastante considerável nos últimos anos a nível de estado, mas por outro lado não se consegue apurar exatamente como os recursos provenientes dos fundos de financiamento chegam aos municípios e de que forma são geridos para sua aplicabilidade.

Diante do exposto, então, realizou-se o atendimento pela via do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). O SIC, é um serviço aberto a comunidade, que a partir do preenchimento de um cadastro, pode solicitar informações sobre gestão, licitações e contratos, obras públicas, receitas e despesas, decisões, contas públicas, ações dos governos municipais, legislação no âmbito estadual, enfim, sobre todos os níveis de controle do Estado.

O Egrégio Tribunal, via SIC, em resposta, assim se pronunciou:

Em resposta ao solicitado, registramos que não foram localizados apontamentos com os parâmetros informados na sua solicitação. Cabe registrar, no entanto, que consta no Plano nacional de educação a Meta 4, que visa universalizar o atendimento de alunos com necessidades especiais até 2024, estipulando uma serie de estratégias para isso. Justamente para um acompanhamento estruturados das metas do PNE, foi aprovada a resolução nº 1093/2018 deste TCE-RS. Para cumprimento da resolução, com análises de todos os municípios, a direção de Controle e Fiscalização do TCE-RS, executará um Plano de Fiscalização, de modo a realizara a análise mais completa possível a cerca dessas Metas. No tocante à Meta 4, contudo, não existem indicadores para acompanhamento, o que dificulta a fiscalização. Mesmo havendo informações das quantidades de alunos especiais atendidos, via Censo Escolar, não há como calcular a cobertura (atendimento da Meta do PNE) objeto da fiscalização do TCE, que diz respeito à relação entre alunos atendidos/ Também foram realizadas pesquisas de informações disponíveis na área de saúde, mas não encontramos dados atualizados e consistentes para o objeto pretendido. Logo, não possuímos dados disponíveis no denominador da formula referente ao objeto de pesquisa.

Conforme relatado pelo TCE/RS, percebe-se, portanto, que efetivamente não constam dados contundentes a respeito das verbas oriundas dos fundos de financiamento da educação especial, e tampouco dados relativos ao cumprimento da Meta 4, assim como demonstrado anteriormente quando discutimos as estratégias da Meta destacada, no início do presente capítulo.

Para tanto, o Tribunal previu em 2018, ou seja, posteriormente a primeira consulta realizada junto ao órgão anteriormente, o TCE/RS publicou a Resolução nº 1093/2018, que conferiu a aplicação de penalidades ao não cumprimento do disposto no PNE-Meta 4. Esta resolução, buscou, em parte, suprir uma lacuna na fiscalização da Meta 4 da seguinte forma:

O TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, considerando o disposto nos artigos 52, incisos V e VII, 71, inciso VII, da Constituição Federal e nos artigos 70 e 71 da Constituição do Estado; considerando que já são passados aproximadamente quatro anos da promulgação da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - PNE), e que, até o término de sua vigência, previsto para 2024, ainda transcorrerá mais de um período de governo nas esferas estadual e municipal; considerando a importância estratégica do efetivo cumprimento das metas dispostas no PNE e nos planos de educação locais pelo Estado e pelos Municípios; considerando a Resolução nº 3/2015, que aprovou as Diretrizes de Controle Externo da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas - ATRICON relacionadas à temática "Controle externo nas despesas com educação"; considerando que o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul aderiu ao Acordo de Cooperação firmado entre o Ministério da Educação - MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a ATRICON e o Instituto Rui Barbosa - IRB, que tem por objeto o estabelecimento de formas de cooperação com relação à execução dos planos de educação e à utilização de instrumentos de monitoramento que concorram para a transparência e efetividade do controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação; considerando o projeto de âmbito nacional conduzido pela ATRICON e pelo IRB especificamente em relação ao acompanhamento do cumprimento das metas do PNE, sobretudo através do sistema de monitoramento e expedição de alertas que permite verificar se as ações previstas nos planos de educação estão sendo atendidas pelos entes jurisdicionados, em termos percentuais, dentro dos prazos definidos na legislação; considerando a importância de se dar conhecimento à sociedade acerca do efetivo cumprimento das metas do PNE, assim como dos planos locais, até o final do seu prazo de vigência, por parte de cada jurisdicionado das áreas estadual e municipal;

considerando as regulações contidas nas Leis Federais n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; considerando as competências constitucionais dos Tribunais de Contas, especialmente o disposto no artigo 71, inciso IX, da Constituição da República, e diante do contexto normativo referido e da relevância do tema. (RESOLUÇÃO 1093/2018, TCE/RS)

No tocante a presente Resolução do TCE/RS, pode-se perceber que o próprio tribunal, somente recentemente, legislou sobre o tema de uma forma mais específica. O TCE/RS, estabelece através da Resolução 1093/2018, uma forma mais minuciosa de averiguar a execução dos planos de educação de todo estado, ampliando assim, os procedimentos de auditoria na área de educação.

A efetivação da fiscalização do TCE/RS se dará através da execução de inspeções especiais nos municípios e secretarias estaduais de educação. Essa nova sistemática de fiscalização permitirá que o TCE-RS advirta os gestores quando forem detectadas irregularidades, como o não atendimento ou risco de não atendimento de metas dos planos de educação. As auditorias poderão ser realizadas *in loco* ou através do TC educa. O software disponibiliza os dados dos Municípios e dos Estados relacionados ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, na creche e na pré-escola (Meta 1A e 1B); dos jovens de 15 a 17 anos na escola (meta 3A) e matriculados no ensino médio (meta 3B).

Porém, nesse momento, o TC Educa apresenta apenas dados relativos ao cumprimento de quatro objetivos. As metas foram escolhidas por serem consideradas as mais críticas dentro da educação básica e porque estão aquém quanto ao atendimento ou por já terem excedido os prazos de cumprimento. Essa normativa de fiscalização vigorará até 2024, quando encerra o prazo do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014.

Na página do TC Educa, percebe-se que até o presente momento, constam apenas o monitoramento das Metas ‘ 1A, 1B, 2A, 3A e a 3B, ficando assim, mais uma vez a Meta 4 ficando de fora.

Contudo, ainda restaria engessada sua atuação, enquanto o próprio OPNE não tem balizado e registrado os dados referentes à essas apurações.

O artigo 1º, define como se estabelecerá o controle externo exercido pelo TCE/RS:

Art. 1º Esta Resolução estabelece normas para o controle a ser exercido pelo Tribunal de Contas do Estado - TCE-RS quanto ao cumprimento das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 13.005, de 25 de junho de 2014, e da respectiva legislação correlata, inclusive de âmbito local, abrangendo os exercícios de 2018 a 2024. (TCE/RS, Resolução, 1093/2018)

Para tanto, este artigo explicita a forma pela qual se dará o controle externo a ser exercido pelo TCE/RS, relativas ao FUNDEB, LDB e PNE, no âmbito da gestão municipal.

No artigo 3º, nos incisos I e II, aparecem quais os documentos serão destinados ao TCE/RS, por parte da gestão municipal, para que se possa auferir as contas da gestão do município, conforme segue:

Art. 3º Para o exame das contas de gestão dos Prefeitos Municipais deverão ser colocados à disposição do Tribunal de Contas, para fins de eventual requisição, a contar de 30 de março, os seguintes documentos relativos ao exercício anterior: I – relatório e parecer do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, previsto na Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, relativo à alocação e à aplicação dos recursos vinculados a esse Fundo; II – relatório e parecer do responsável pela UCCI, relativo à aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino; [...] (TCE/RS, Resolução 1093/2018)

Já o artigo 6º, define como se darão as fiscalizações definidas pelo artigo 1º. O artigo é colocado no sentido de verificar se os recursos e as Metas do PNE, estão sendo aplicados e de que forma, ficando assim determinado:

Art. 6º. Ficará concentrado nos autos de cada Inspeção Especial o exame de todas as matérias relativas ao escopo definido no artigo 1º desta Resolução, inclusive no tocante à possível aplicação de penalidade, devendo ser objeto desses expedientes, no mínimo, os seguintes aspectos:

I - análise da aplicação material de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos dos artigos 70 e 71 da Lei Federal nº 9.394, de 1996;

II - fiscalização da aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;

III - acompanhamento das 20 metas e 254 estratégias do PNE e dos planos estadual e municipais de educação, quanto ao cumprimento ou risco de descumprimento dos percentuais e dos prazos estabelecidos nacionalmente, e dos respectivos planos de ação apresentados pelos Administradores para seu atingimento;

IV - exame do cumprimento do artigo 26-A da Lei Federal nº 9.394, de 1996;

V - verificação da compatibilização dos orçamentos destinados à consecução do PNE e dos planos estadual e municipais;

VI - verificação do pagamento do piso salarial nacional aos profissionais do magistério público da educação básica. (TCE/RS, Resolução, 1093/2018)

Ao que se coloca no artigo 6º da Resolução, os dados qualitativos referentes à análise da efetivação das políticas relativas a educação especial, sofrem uma falta de parâmetros de

acompanhamento, conforme relatado por Pereira (2017):

Se o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular pode ser verificado, a falta de dados completos que possibilitem um correto diagnóstico da situação da educação especial, por sua vez, não nos permite discutir a qualidade da ampliação do ingresso desses estudantes no sistema regular de ensino, tampouco a forma como a escolarização dessa população vem sendo implementada. Há uma carência de dados qualitativos que permitam avaliar a efetividade da política inclusiva, visto que não se pode prescindir da qualidade no processo educativo. (PEREIRA, 2017)

Cabe salientar, que a omissão de dados alusivos à educação especial, são nesse momento um impedimento à fiscalização por parte s TCE'S, pois como efetuar uma apuração de investimento de recurso público próprio a esta modalidade de ensino, que recebe valor a mais em relação às demais, se não há, por parte do próprio governo dados que retratam a situação da educação especial.

O próprio sistema do TC Educa, que participou ativamente da

Já quanto ao que se imputa como penalidade, em função ao descumprimento da aplicação de recursos, compatibilidade de orçamentos, pagamento do piso salarial, e o mais relevante a educação especial, o cumprimento da Meta 4, o TCE/RS prevê no Artigos 12º e 13º da Resolução, as formas de penalização, quando assim se aplicarão:

Art. 12. O desatendimento às disposições desta Resolução, inclusive divergências entre os dados, informações e documentos enviados e os efetivamente registrados em meio documental ou informatizado pelo órgão ou entidade de origem, ensejará a aplicação de multa nos termos regimentais, podendo, ainda, repercutir na apreciação ou no julgamento das contas das autoridades responsáveis.

Art. 13. A ausência de entrega dos dados, informações e documentos necessários à geração do Relatório da Gestão Fiscal, previstos nesta Resolução, ou a sua concretização fora do prazo estipulado, constitui infração administrativa contra as leis de finanças públicas, nos termos do artigo 5º da Lei Federal nº 10.028, de 19 de outubro de 2000, sujeitando o responsável à multa prevista no referido dispositivo, sem prejuízo da incidência de outras disposições regimentais cabíveis. (TCE/RS, Resolução, 1093/2018)

O entendimento da Resolução enseja punição aos entes da gestão municipal, tanto no que se refere às discrepâncias da transferência dos dados, quanto da ausência da entrega destes dados. Ficam, portanto, os gestores, responsabilizados por omissão ou divergência na prestação das contas dos municípios relativas a educação, e sujeitos à penalização por multa ou outras medidas judiciais cabíveis, na apuração de tais apontamentos.

Na tabela a seguir, as informações se referem de uma forma geral às espécies de

apontamentos reconhecidos na apuração de dados junto ao site do TCE/RS na pesquisa dentro do recorte da educação especial. Foram constatados 17 tipos de incongruências distintas na gestão dos municípios. Essas incongruências são o fator que originam os apontamentos. Cada constatação na gestão dos municípios, foi separada pela origem legal de cada um dos 170 apontamentos apresentados pela busca no TCE/RS. O fator que mais originou apontamentos foi, necessariamente, vinculado aos recursos destinados a educação.

Tabela 5: Origem legal do Apontamento

ORIGEM LEGAL DO APONTAMENTO	TOTAL	PORCENTAGEM
Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	92	54,1%
Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	33	19,4%
Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	10	5,9%
Despesas relativas à contratações ou substituições.	8	4,7%
Ascensão Funcional negada ao exercício da função.	4	2,4%
Ausência de Licitação Pública.	4	2,4%
Exame de contas do Governador do Estado.	4	2,4%
Educação especial sem planejamento adequado à lei Orçamentária.	3	1,8%
Improbidade Administrativa.	3	1,8%
Precariedade do Controle patrimonial do Município.	2	1,2%
Apontamentos recorrentes por parte do TCE.	1	0,6%
Ausência de vinculação de recursos para educação desatendendo as Resoluções e Instruções Normativas do TCE.	1	0,6%
Contratação de professor para Educação Especial.	1	0,6%
Implantação de Lei Municipal.	1	0,6%
Recursos aplicados sem comprovação de matrículas na pré-escola.	1	0,6%
Recursos de outras áreas aplicados na educação.	1	0,6%
Supervisão de Auditoria.	1	0,6%
Total Geral	170	100%

Fonte: elaborado pela autora com base nos apontamentos do TCE/RS.

Destas, a maioria se refere a irregularidades na administração dos recursos destinados à educação, em um percentual de 54,1%, o que demonstra um valor maior do que a metade dos dados. Estas irregularidades se referem à inúmeros fins da má gestão dos recursos, dentre eles:

- Pagamento de função gratificada;
- Desvio de função;

- Professor com titulação em inconformidade com o cargo;
- Pagamento de regime suplementar;
- Pagamento de palestras e formação ou qualificação profissional;
- Pagamento de diárias não compatíveis com a função ou cargo;
- Despesas com entidades para fins educacionais;
- Contratação irregular de servidores para educação, e
- Concessão de vale alimentação de servidores no exercício da função ou não.

Estas irregularidades são as que se referem aos apontamentos pelos auditores do Tribunal ao realizarem a inspeção das contas públicas.

Ao que tange a educação especial, de forma específica, o percentual de apontamento é de 1,8%, o que corresponde a 3 apontamentos específicos, que correspondem aos de número 6, 11 e 14, e os apontamentos de número 46 e 113 que tratam de irregularidades da educação especial concomitantemente com outro tipo de apontamento. (Ver Apêndice).

Os municípios apontados dentre os 170 pareceres, que se referiam exatamente à educação especial, foram os municípios de Santa Maria, apontado por duas vezes, e o município de Alvorada, com um apontamento. Os outros municípios apontados foram Jaguarão e Frederico Westphalen, que assomam assuntos referente à contratação de professores para educação especial e gratificação por cargo de direção em escola especial.

O Município de Santa Maria foi apontado por duas vezes, em que se refere à Lei Orçamentária Anual. O outro município apontado foi o de Alvorada, com apontamentos ao que se refere ao valor oriundo do FUNDEB.

Os apontamentos do referido município, (Apêndice – N° 6 e 14) demonstram a ausência de Planejamento Orçamentário Anual e da Lei de Diretrizes Orçamentárias e Plano Plurianual no âmbito da Educação Especial no exercício de 2006 a 2009. Nessa ocasião, o segundo parecer ratifica o primeiro, ou seja, define a infringência do parâmetro legal.

O apontamento do município de Jaguari (Apêndice N° 46) se refere a contratação de professores para educação especial, porém segundo a prestação de contas do município estava regular, sendo arquivado o processo.

O município de Frederico Westphalen (Apêndice N° 113) foi apontado em decorrência de gratificação pelo exercício de direção de unidade de ensino que oferte educação especial ou classe de recursos, no momento da apuração dos dados o apontamento estava em decurso do processo.

Ouro apontamento, refere ao município de Alvorada (Apêndice A N° 17), que registra a transferência de recursos do MDE sem comprovação de utilização desse valor para o fim

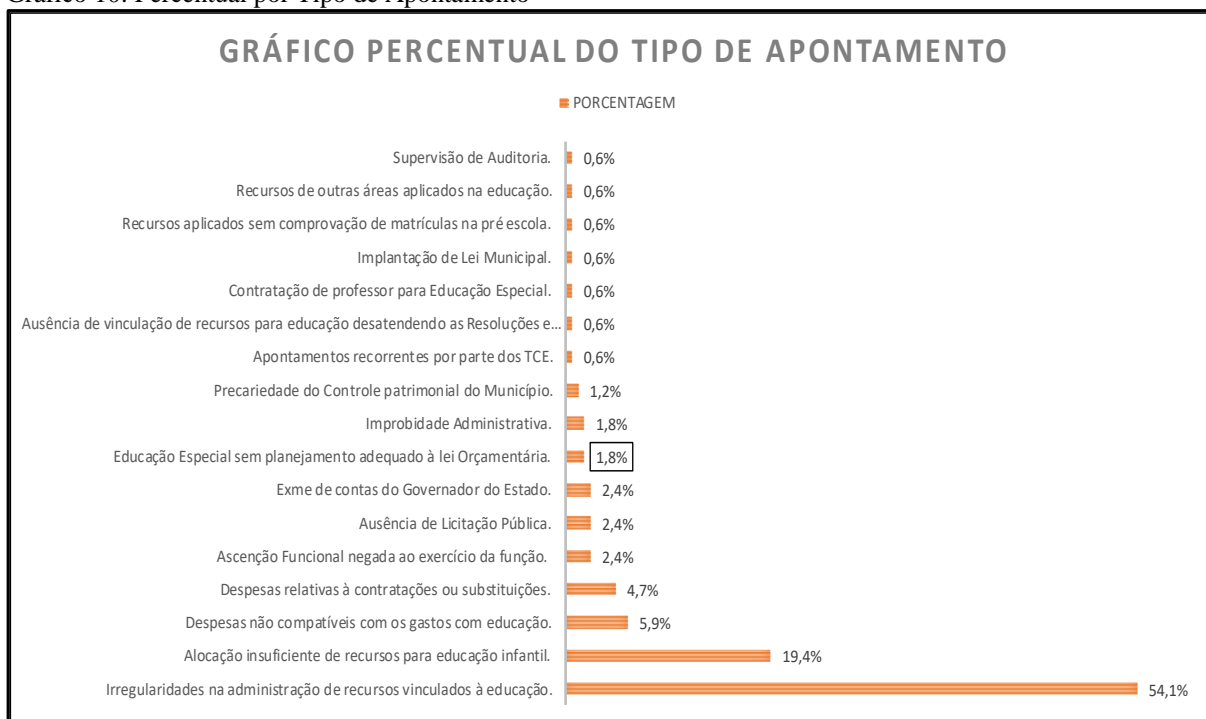
destinado, nesse sentido o Tribunal apontou o repasse da verba em valor inferior ao mínimo constitucional que deveria ser aplicado.

Então, apesar de terem sido analisados 170 pareceres do TCE/RS, apenas três apontamentos específicos foram relatados, estando os demais subentendidos junto com o ensino regular. Assim, não há como apurar de como as verbas oram destinadas à educação especial, ao passo que, ao chegarem no município são somadas à classe regular, sem distinção na sua aplicabilidade, formando um montante único.

Estes dados referentes à educação especial demonstram que as legislações não definem de forma explícita a aplicação de recursos destinados especificamente à educação especial relativas ao – FATOR DE PONDERAÇÃO – que é maior do que o do ensino regular, porém os recursos do financiamento desta modalidade de ensino são destinados aos municípios e caem todos na mesma conta, que posteriormente ao recebimento das verbas, decidem como serão geridos, formando um único “bolo” orçamentário. As leis específicas não definem de forma explícita a gestão de recursos específicos à educação especial, e para tanto, não haveria uma forma de ‘punição’, pois se a própria legislação não consegue definir de que forma se fazem os levantamentos necessários ao atendimento desse público, tampouco o TCE/RS tem como dirimir tais dados à um apontamento.

O gráfico abaixo, demonstra o percentual por tipo de apontamento constatado no levantamento de dados do TCE/RS:

Gráfico 10: Percentual por Tipo de Apontamento



Fonte: Elaborado pela autora com baseados nos dados levantados pelo TCE/RS.

O gráfico demonstra o percentual por tipo de apontamento, no caso, Educação Especial sem planejamento adequado à Lei Orçamentária.

A nível federal, a lei orçamentária está prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 165, que assim se define:

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

- I - o plano plurianual;
- II - as diretrizes orçamentárias;
- III - os orçamentos anuais.

§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

§ 2º A lei de diretrizes orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

§ 3º O Poder Executivo publicará, até trinta dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária.

§ 4º Os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional.

§ 5º A lei orçamentária anual compreenderá:

- I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público;
- II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;
- III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo poder público.

§ 6º O projeto de lei orçamentária será acompanhado de demonstrativo regionalizado do efeito, sobre as receitas e despesas, decorrente de isenções, anistias, remissões, subsídios e benefícios de natureza financeira, tributária e creditícia.

§ 7º Os orçamentos previstos no § 5º, I e II, deste artigo, compatibilizados com o plano plurianual, terão entre suas funções a de reduzir desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional.

§ 8º A lei orçamentária anual não conterá dispositivo estranho à previsão da receita e à fixação da despesa, não se incluindo na proibição a autorização para abertura de créditos suplementares e contratação de operações de crédito, ainda que por antecipação de receita, nos termos da lei.

§ 9º Cabe à lei complementar:

- I - dispor sobre o exercício financeiro, a vigência, os prazos, a elaboração e a organização do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual;

II - estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta, bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos.

III - dispor sobre critérios para a execução equitativa, além de procedimentos que serão adotados quando houver impedimentos legais e técnicos, cumprimento de restos a pagar e limitação das programações de caráter obrigatório, para a realização do disposto no § 11 do art. 166. (BRASIL, 1988)

Já a nível de Rio Grande do Sul, a Lei Orçamentária Anual (LOA) compreende as receitas e despesas da administração direta e indireta do Estado, seus fundos, órgãos, inclusive suas fundações e autarquias. O orçamento é elaborado pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Seplag), devendo, ainda, ser compatível com o Plano Plurianual (PPA) e em conformidade com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). A proposta é encaminhada pelo governador à Assembleia Legislativa até o dia 15 de setembro de cada ano, para aprovação e validação para o ano posterior. (LOA-RS, 2019)

Diante dos apontes financeiros realizados pelo TCE/RS no tocante à educação especial, há de se pensar nas questões de uma reconfiguração legislativa capaz de apurar dados passíveis de um controle dos gastos públicos dessa modalidade de ensino, em que a Lei não deixe lacuna alguma, a fim de que o gestor não possa se valer dessas omissões e incorporar os repasses de financiamento da educação especial conjuntamente com o ensino regular, principalmente devido ao valor de ponderação, que sendo maior, deixaria um lastro de aplicabilidade em outra modalidade. Faz-se necessário salientar a importância do FUNDEB como garantidor de uma educação de qualidade e de condições de igualdade, proporcionando a inclusão de todos ao sistema educacional, bem como do cumprimento das Metas do PNE.

Este cenário demonstra uma discrepância entre a previsão legal e a destinação exata dos recursos, devido a uma lacuna legislativa que acaba por deixar uma brecha para o gestor utilizar os recursos destinados somente à educação especial conjuntamente aos recursos da educação infantil, de forma agregada, sem detalhar o que se refere à uma ou outra modalidade de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs investigar as questões relativas a aplicabilidade dos recursos destinados ao financiamento da educação especial no campo das políticas públicas. A análise dos apontamentos referenciados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul no âmbito dos pareceres técnicos a fim de fiscalizar e impor penalidades aos municípios que não cumprem a letra da lei. Na medida que os apontamentos são exarados pelo Tribunal, também se averiguam de que forma surtem efeito na administração pública dos municípios.

A partir de uma contextualização histórica acerca da educação especial buscou-se investigar quais as heranças deixadas e que se refletem, hodiernamente, no sentido do acesso, permanência e contemplação à demanda educacional dessa modalidade de ensino. A partir do levantamento histórico e legal, torna-se possível perceber as reais necessidades do alunado desse aparato normativo, que busca, em todos seus aspectos a promoção da socialização e da formação de um cidadão dotado de direitos, e principalmente o direito de estar na escola. Com o amparo da Defectologia Vigotskyana, fundamenta-se as contribuições para o desenvolvimento das ideias do reconhecimento e tratamento adequado e humano para as pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

Dentro da concepção Vigotskyana, ao se falar em inclusão, a ideia que se tem é aquela voltada para crianças que possam sofrendo exclusão social e educacional. Apesar de sua obra ser produzida há mais de cinquenta anos, é muito atual, e nos leva a compreensão dos problemas relativos à educação especial e para a busca de uma forma inovadora de educação.

O olhar de Vigotsky acerca de possíveis limitações não é de condescendência, mas, sim, de uma visão dialética da realidade, se os problemas existem, há também, possibilidades. Desse modo, para o autor, um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é paradoxal. Se por um lado, ele negativamente, por outro, reage como um incentivo para desenvolver outras habilidades ou funções. Esta é uma visão de adaptação, se por um lado o indivíduo ‘perde’ algo, pela outra via, desenvolve habilidades que não conhecia.

Essa visão diferenciada em relação aos portadores de deficiência, renova o ordenamento social e legislativo, uma vez que o próprio desenvolvimento da sociedade clama por políticas que contemplem a todos. Para tanto, partimos do pressuposto de que a legislação estabeleceu direitos às pessoas com deficiência, superdotação ou altas habilidades a partir da ampliação da rede de atendimento, bem como da inclusão destes na rede regular de ensino, premissa essa, cerne da presente pesquisa no que tange o financiamento da educação e os parâmetros de

aplicabilidade dos recursos destinados pelo FUNDEB aos estados e municípios.

Percebe-se que nesse sentido, que os recursos advindos das vias públicas são essenciais e necessários para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e estão vinculados ao recolhimento de impostos, que servem como forma de subsídio, ou seja, de financiamento.

Segundo o Plano Nacional de Educação PNE (2014), a destinação dos recursos públicos deve atender prioritariamente ao ensino obrigatório, no que diz respeito à universalização, à garantia de padrão e à igualdade dos grupos sociais (BRASIL, 2014).

No âmbito legislativo, realizou-se um levantamento que está intrinsecamente ligada à questão dessa dissertação: a conclamação da educação especial como política educacional. Baseadas principalmente na Carta Magna de 1988, nas Declarações de Cunho Internacional, como a de Salamanca, e leis nacionais como a LDB, o PNE e a instituição da Política Nacional para Pessoa Portadora de Deficiência, entre outras tantas, foram fundamentais para se pensar de uma forma mais contundente sobre a real importância da personificação do direito da pessoa com deficiência.

Assim, os gastos com educação especial, além de constituírem despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino para os efeitos do art. 212 da Constituição (1988) Constituição Federal, dentro do (mínimo constitucional para aplicação de receitas de impostos e transferências em educação), podem ser realizados com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB —, cuja regulamentação prevê o cômputo das matrículas em instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Conforme a regulamentação do salário-educação, é permitida a aplicação de recursos dessa contribuição na educação especial.

Sequencialmente, faz-se o estudo e a análise de dados do TCE/RS referente à educação especial. No intuito de entender seu funcionamento e analisar as constatações do Tribunal, observou-se que a questão da educação especial não apresentava muitos apontamentos, dentro dos 170 analisados dentro do recorte temporal (2008-2018).

Dessa forma, verificou-se que o TCE/RS vem ampliando seu olhar no que se refere ao acompanhamento da atuação nos municípios rio-grandenses, e que, historicamente foi idealizado para fiscalizar a aplicação do dinheiro público arrecadado, ou seja, ao que se refere ao financiamento da educação especial. O TCE/RS realiza a fiscalização e o acompanhamento dos bens públicos, bem como a infringência de qualquer uma das determinações legais.

Contudo, o Tribunal enquanto agente fiscalizador e de controle social, pode garantir o acesso a esta modalidade de ensino, encontra um entrave legislativo, não tendo como apontar

ou fiscalizar o que a lei não prevê, tampouco, quando é omissa. Dessa forma, o TCE/RS não edita componente legal, mas tem como premissa a visibilidade e a transparência as ações dos gestores municipais e estaduais, preconizando planejamento orçamentário e prestação de contas dentro das políticas educacionais existentes.

No que tange aos dados levantados com base em diferentes instrumentos, não coincidem, nem quantitativa (números informados), nem qualitativamente (tipo de dados/informações) sobre as matrículas, unidades de ensino e salas adaptadas, pois constatou-se que a realidade apresentada nos apontamentos realizados pelo TCE/RS, uma vez mais, apresenta obscuridades legais no sentido da equalização de dados apurados.

Há uma aparente desarticulação entre os documentos analisados e a proposição de políticas públicas educacionais para a Educação Especial por parte dos órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação, principalmente ao atendimento de alunos portadores de deficiência.

Partindo do levantamento dos dados referentes aos apontamentos da educação especial, pôde-se observar diversas irregularidades na gestão dos recursos na esfera dos municípios. Os apontamentos do TCE/RS versam sobre a aplicabilidade dos recursos destinados à educação, que se inserem principalmente no âmbito da prestação de contas por falta de justificativa de gastos, e chegam a ausência de licitação pública.

De todos os 170 pareceres analisados, apenas seis se referiram especificamente a esta modalidade de ensino. Tal constatação pauta uma vez mais, que os valores das verbas do financiamento destinadas aos municípios, são agregadas em um único monte com o ensino regular, formando um mesmo “bolo” orçamentário a ser gasto em toda a rede de ensino.

As diversas interpretações dos apontamentos ora apresentados, demonstraram que o grande aparato legislativo no Brasil, permite diversas interpretações legais, sobretudo no tocante à educação, e principalmente à educação especial, pois tema relativamente novo no ordenamento jurídico brasileiro, ainda apresenta brechas para a manutenção dos sistemas educacionais.

Percebe-se, nesse contexto, que as incongruências legislativas tendem a propiciar diferentes colocações do que os Tribunais podem ou não considerar despesa ou receitas em seus estados, e assim, os apontamentos de cada um dos entes federados tende a ser diferentes e até mesmo conflituosa.

Resta claro, que a omissão de dados alusivos à educação especial, são nesse momento um entrave à fiscalização por parte s TCE’S, pois como efetuar uma apuração de investimento de recurso público próprio a esta modalidade de ensino, que recebe valor a amis em relação ás

demais, se não há, por parte do próprio governo informações que retratam a situação da educação especial.

A partir desses pressupostos, discutimos o financiamento da educação especial no Rio Grande do Sul, e suas implicações, o qual envolve o orçamento público e a gestão desses recursos nessa modalidade de ensino, a participação da União, a descentralização do ensino e a responsabilização dos entes federados, bem como a correlação com os municípios, na definição de recursos públicos destinados a estes. Nesse plano, o ordenamento jurídico-normativo constitui elemento primordial de conhecimento das políticas públicas de financiamento da educação. Dessa forma, a ausência desse ordenamento jurídico, prejudica a fiscalização dos investimentos públicos.

Ao encontro dessas constatações, o próprio TCE/RS, referendou recentemente a Resolução nº 1093/2018 deste TCE-RS, para que o estado possa acompanhar a estruturação das Metas do PNE. Para cumprimento da resolução em todos os municípios, a direção de Controle e Fiscalização do TCE-RS, executará um Plano de Fiscalização, de modo a realizara a análise mais completa possível a cerca dessas Metas. Porém, especificamente à Meta 4, não existem indicadores para acompanhamento, o que dificulta a fiscalização. Mesmo havendo informações das quantidades de alunos especiais atendidos, via Censo Escolar, não há como calcular a cobertura (atendimento da Meta do PNE) objeto da fiscalização do TCE, que diz respeito à relação entre alunos atendidos.

Nesse sentido, procuramos, no decorrer deste estudo, dialogar com os documentos legais como a CF de 1988, com a LDB, e com as legislações específicas da Educação Especial, bem como a participação do TCE/RS na fiscalização dos entes federados na gestão dos recursos.

Os apontamentos registrados nos pareceres do Tribunal, relativos à educação especial, ainda não se fazem tão presentes, uma vez que a própria legislação deixa uma brecha no que tange a aplicabilidade dos recursos públicos, pois além da omissão acerca desse montante, não há como discriminá-los de forma contundente, pois o princípio da legalidade, nesse sentido da fiscalização do TCE, não alcança os municípios, uma vez que não há, devido aos fatores mencionados, um efeito em relação ao financiamento.

Dessa forma, o resultado na esfera municipal pela ausência de uma lei mais clara e específica depois que estes repasses ocorrem, torna a fiscalização do TCE/RS menos abrangente e com menor possibilidade de apuração na destinação dos recursos. A ingerência do TCE/RS nesse aspecto, fica bastante restrita, pois os mecanismos de um possível apontamento, não se concretiza devido à própria legislação, como também da parametrização dos dados do PNE.

As informações prestadas pelo TCE/RS são de domínio público, porém a exigência do

cumprimento das políticas públicas, por vezes, é facilitada pelo silêncio legislativo em determinado ponto. As informações são abertas a todos, mas seu acesso nem sempre é conhecido, a não ser quando repassado pela mídia, e dessa forma, nem sempre chegam de forma fidedigna aos cidadãos comuns.

Consonante a isso, a materialização das políticas públicas resta prejudicada e ineficaz, podendo ser interpretada de diversas formas. Nesse sentido, o TCE/RS através da sua atuação fiscalizadora e contábil, atua na sistematização de controle dos órgãos, atua no controle e acompanhamento dos projetos e das atividades governamentais dos gestores públicos. O TCE, além de orientar sobre o gerenciamento das verbas, pode apontar a forma de como se efetivar a política pública, com a finalidade de minimizar os problemas, e qualificar a gestão para uma melhor oferta dos serviços públicos.

A população atual do RS, segundo o IBGE (2010) é de 10.693.929 habitantes, destes, utilizando os dados da Organização Mundial da Saúde (2010) como referência, pode-se considerar que 15,1% representem o número de pessoas portadoras de necessidades especiais no estado.

Em 2010, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), encontravam-se fora da escola 17,5% da população de 4 a 17 anos, o que representa em torno de 190.501 crianças e adolescentes indicando que a universalização do acesso à escolarização por parte desses cidadãos, estabelecida pela meta 4 do PNE, ainda era um objetivo longe de ser alcançada.

Correlacionar as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a reconfiguração do FUNDEB, no que se refere à inclusão em todas as etapas e modalidades do ensino, implicam no incremento do número de matrículas do público da educação especial, o que tem como consequência o aumento de recursos para a educação especial. Assim, como há de se observar, nos valores estimados para a modalidade de educação especial no âmbito do fundo tem uma majorante no que se refere ao fator de ponderação, apresentado no Quadro 1. Contudo, as matrículas no âmbito do FUNDEB não efetivaram a ampliação de recursos para essa modalidade no âmbito dos municípios do Estado, tendo em vista que, embora tenha um aumento de verbas destinadas às etapas e modalidades da educação básica, ocorre uma dependência das decisões e negociações baseadas no interesse do governo municipal, que determina, em última instância, qual a destinação de recursos para as diferentes etapas da educação básica e modalidades e de que forma serão geridas no contexto da administração local.

Nesse sentido, políticas como o FUNDEB apresentam questões controversas. Contudo, no que se refere a educação especial, faz-se primordial, principalmente ao que se tangencia aos

recursos financeiros voltados a essa modalidade de ensino, reavaliando os critérios de ponderação, a forma de se registrar as matrículas no que se refere ao atendimento particular de ensino para recebimento de recursos públicos, a articulação dos entes federados e, principalmente, o aumento da colaboração da União, na concretização da universalização do atendimento ao público da educação especial.

Nessa perspectiva, tornou-se possível identificar que o financiamento da educação especial, embora já tenha alcançado uma amplitude de atendimento, ainda necessita de ajustes importantes nas conjecturas de sua aplicabilidade, principalmente no que tange ao alcance legislativo em relação à forma de destinação de seus recursos, de forma bem mais clara e precisa. Nesse contexto, a esfera educacional dessa modalidade, precisa garantir efetividade de seus objetivos prescritos pela legislação, e que essa possa ser repensada no sentido de deixar mais clara a forma que o município irá gerir seu recurso, que são maiores devido ao fator de ponderação, sem que resulte em qualquer prejuízo ao público destinatário de tais recursos.

Na questão da educação especial, a omissão legislativa gera correlações em relação a forma de se destinar os recursos, porém, no âmbito do orçamento do Estado, fica claro uma disrupção dos recursos entre as diferentes etapas e modalidades, coexistindo, ainda, pontos de disputa entre o Poder Público e as entidades privadas, que também asseguram participação no fundo público.

Todavia, a concretização do direito à educação para o público da educação especial pressupõe políticas educacionais que garantam recursos suficientes, mas sobretudo transformações na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal e nas demais esferas de governo, que impliquem, seguramente, na concretização desse direito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para uma educação que se efetive no atendimento que perpassa, todas as suas necessidades nos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia no Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de Filosofia. São Paulo: Moderna, 1992.
- ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil e Instituto Rui Barbosa. Perfil da Educação Pública no Rio Grande do Sul: Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. Porto Alegre: Grupo Técnico Atricon-IRB, 2018.
- BACHELARD, Gaston. O Novo Espírito Científico. Lisboa: 70 Edições, 2008.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da política educacional. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul. /dez. 2006.
- BARROS, Fabiana Pereira; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As políticas para o financiamento da educação básica. Revista Percurso, Maringá: v. 4, n. 2, p. 193- 207, 2012.
- BARRETO, Maria Ângela de O. Champion; BARRETO, Flavia de O. Champion; Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. Ed. São Paulo: Érica, 2014.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Escolarização e deficiência [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Paulo: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1824. Publicação Eletrônica, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 12 de dez. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Publicação Eletrônica, disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes>>. Acesso em: 20 de out. de 2017.
- BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, Distrito Federal, 25 abr. 2007b. Seção 1, n79, p. 5.
- BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20

de out. de 2018.

BRASIL. Decreto nº. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 4 jul.1973. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto 6.571 de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional nº.24, de 1 de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento e pelos Estados Distrito Federal e Municípios de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 24 dez. 1983. Seção 1, p. 20 a 65.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicação eletrônica, disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Lei 7.853 de 1989. Dispões sobre a Lei do CORDE. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Lei 13.005 de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.portal.Mec.gov.br/>

seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 20 de out. de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n-11494-de-20-de-junho-de-2007>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 set. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Tendências e Desafios da Educação Especial Organizadora Eunice Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas a responsabilidade na gestão fiscal e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Disponível em: <<http://in.gov.br>>. Acesso em 12 de mai. de 2018.

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa Maria. Educação Especial: Evolução Conceptual. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. Revista Millenium, Portugal. RE, nº 34. Abr. 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/375>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. Revista Em Aberto. v. 18, n. 74, p. 11-32. Brasília: 2001.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, Edugas Lourenço. O sistema de financiamento da educação federalismo e redistribuição. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estado e políticas de financiamento em educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

DAVIES, Nicholas. **Controle estatal ou social das verbas da Educação?** In: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida de (Org.). Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014, p. 133-146.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A Redenção da Educação Básica. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>.

DAVIES, Nicholas. *Tribunais de Contas e Educação: quem controla o fiscalizador de recursos?* Brasília: Plano editora, 2001.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Câmara. A história da educação especial no Rio Grande do Sul. SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. I, 2017, Porto Alegre. Resumo. Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre: EDIPUC, 2017. P. 41-59.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. *Políticas, estrutura e gestão da educação básica [recurso eletrônico]: conteúdos para a formação de professores*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora, 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução Magda Lopes. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FARENZENA, Nalú. *A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

FARENZENA, Nalú. Equiparação das capacidades de financiamento da educação básica no âmbito do Fundeb: uma exploração. In: II ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, vol. 2. 2014. Paraná. Anais... Paraná: UFPR, 2014.p.81-93.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2 ed. Piracicaba: Unimep,1994.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da Educação Especial**: complexas tramas, diferentes desafios. 2014 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da Educação Especial: entre complexas tramas e permanentes contradições. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 271-286, out. /dez. 2015.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. SCHNECKENBERG, Marisa. A Gestão da Educação Inclusiva no Brasil: uma análise histórica das Constituições Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases. *Revista Imagens da Educação*. Maringá: v. 4, n. 1, p. 64-76, 2014.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/publicacoes/category/167-fundeb>. Acesso em: 12 out. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE - Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Métodos e Qualidade. Gerência Técnica do Censo Demográfico. Estudos e tratamento do variável rendimento no censo demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/Estudo_e_tratamento_rendimentos.pdf>. Acesso em: 28 de fev. de 2019.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Educação Especial e Reforma Educativa, In. R. Bautista (Coord.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro, 1997.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MARTINS, Paulo de Sena. Financiamento da Educação e receitas da União: vinculação e desvinculação e re-vinculação. Estudo da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília: 2009. Disponível em: < <http://www.camara.leg.br/conle> >. Acesso em 20 de dez. 2018.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set. /dez. São Carlos: 2006.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. São Paulo: Malheiros, 2009.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MEC. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, CONAE, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/documentos_documento_final_sl.pdf. Acesso em 10 de jan. 2018.

MEC. Grupo de Trabalho de Política para Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/politicaeducacoespecial>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MEC. Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implantação de sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC 2010. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/manual-de-orientação-programa-de-implantação-de-sala-de>>

recursos-multifuncionais-30192>. Acesso em 11 de jan. 2018.

MONDELAVE, João. Educação Pública no Brasil. Contos e Descontos. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1997.

MONDELAVE, João. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Faculdade de Educação. v. 2, n. 4. Porto Alegre: 2012.

MONDELAVE, João. A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação. In: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: caderno de referência / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

MORAIS, Bianca Mota de ...[et al.]. Políticas Públicas de Educação. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. Revista Brasileira de educação Especial, vol. 6, nº 1, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PAVAN, Rafael. O investimento da educação pública municipal e o princípio da eficiência: uma análise dos gastos per capita no ensino fundamental versus desempenho no IDEB 2009-2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2017.

PEREIRA, Kátia dos Santos. O PNE e os desafios da inclusão. Consultoria Legislativa - Estudo Técnico. Câmara dos Deputados: Brasília, 2017.

PRIETTO, Rosângela Gavioli et. al. Financiamento da educação Especial no Brasil na Atena do Público e do privado. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFSC. Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359 – 376, 2012.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-87b309bf-d4d1-476f-95d1-b8f234_ad8550>. Declaração de Salamanca, 1994. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. Revista Educação & Sociedade, v. 71, p. 45-78, 2012.

PINTO, José Marcelino, Rezende. CORBUCCI, Paulo Roberto. Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto Gouveia; BARBOSA, Andréa Barbosa. (Org.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: Ipea, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 76, de 2019. Atualizada pelo Departamento de Assessoramento Legislativo e pelo Gabinete de Consultoria Legislativa – Superintendência Legislativa – Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: < 141 <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Legisla%C3%A7%C3%A3oEstadual.aspx>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 5.975, de 26 de junho de 1935. Cria o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul. Disponível em: < 141 <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Legisla%C3%A7%C3%A3oEstadual.aspx>>. Acesso em: 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Serviços e Informações da Educação Especial no RS. Rio Grande do Sul, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. LOA-Lei Orçamentária Anual-2019. Disponível em : <http://planejamento.rs.gov.br/orcamento-estado>. Acesso em: 20 jan. de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.733/2015, alterada pela Lei nº 14.984/2017, e em conformidade com o decreto 54.015 de 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em 12 de nov. de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público de Contas. Disponível em: <http://portal.mpc.rs.gov.br/portal/page/portal/MPC/informativos/MPC%20e%20as%20Contas%20Municipais.pdf>. Acesso em 12 de out. de 2018.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. CAPELLINI, Elisandra André Marante. CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. (Org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Wanderlei. Sérgio da. FERNANDAES, Maria Aparecida. Ventura. Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo: Editora Sol, 2011.

SILVA, Luzia Alves da. TURECK, Lucia Terezinha Zanato. ZANETTI, Patricia da Silva. ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892.

STOBAUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mourifo, org. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TCE/RS. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Histórico da Instituição. 2010.

Disponível em <http://www.tce.rs.gov.br/institucional/o_tribunal/historico>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TCE/RS. Competências do Tribunal de Contas. 2010 a. Disponível em <http://www.tce.rs.gov.br/institucional/o_tribunal/competencia.php>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TCE/RS. Manual de Auditoria do Tribunal de Contas do Estado do RS. 2010c. Disponível em: <http://www.tce.rs.gov.br/legislacao/resolucoes_e_ins/pdf/res_728-2005.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

TCE/RS. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Acesso à informação na prática: orientações para prefeituras e câmaras. / Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: TCE/RS, 2018.

TCE/RS. Resolução nº 1093/2018. Estabelece normas acerca do controle a ser exercido pelo Tribunal de Contas do Estado quanto ao cumprimento das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 13.005, de 25 de junho de 2014, e legislação correlata.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

VAN DER VEER, Rene. VALSINER, Jann. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEGAS, Luciane Torezan. Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo Três. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Tradução: Paulo Bezerra. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins fontes Editores, 2010.

APÊNDICE

Nº	NÚMERO DO PROCESSO	PUBLICAÇÃO DA DECISÃO	RELATOR	PARECER DO TRIBUNAL	ORIGEM LEGAL DO APONTAMENTO	MUNICÍPIO/GESTÃO	DECISÃO
1	1157-0200/09-7	2012	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>- Investimento realizado na Educação Infantil é incompatível com a obrigação do Município de Parobé em assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança à educação.</p> <p>- Verificado que o Município de Parobé está entre os 69 municípios gaúchos que oferecem as menores taxas de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos.</p> <p>- Serviço de transporte escolar. Ausência de comprovação do efetivo acréscimo de quilometragem aditado ao contrato, referente ao transporte para portadores de necessidades especiais.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Parobé/2009	Processo de Contas. Parecer desfavorável à Prefeita, com aplicação de Glosa e Multa.
2	2466	2015	Marco Peixoto	Os apontamentos consignados nos autos revelam a prática de atos de gestão contrários às normas financeiras e orçamentárias, subsumindo-se, alguns deles, ao elenco dos critérios que fundamentam a desaprovação das contas, estabelecidos pela Casa na Resolução nº 414/1992 (art. 3º), tais como inexistência de registros contábeis de créditos a receber decorrentes de certidões do TCE/RS e alocação insuficiente de recursos na educação infantil, ambos aptos a justificar a emissão de Parecer Desfavorável.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Tramandaí/2010	Recurso de Embrago. Multa e fixação de débito.
3	001157-0200/09-7	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Contratação de serviços de assessoria para a execução e avaliação mensal da aplicação dos recursos financeiros da educação, contrariando o Princípio da Economicidade do gasto público.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Parobé/2009	Processo Declinado ao Tribunal Pleno.

4	1157-02.00/09-7	2012	Iradir Pietroski	<p>- Investimento realizado na Educação Infantil é incompatível com a obrigação do Município de Parobé em assegurar, a efetivação dos direitos da criança à educação. Matéria apontada no exercício de 2008.</p> <p>- Evolução da Taxa de Atendimento em Educação Infantil do ano de 2008 para 2009. Não foi atendida a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação).</p> <p>- O Município de Parobé está entre os 69 municípios gaúchos que oferecem as menores taxas de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos. Resta caracterizada a alocação insuficiente de recursos na educação infantil. Matéria apontada no exercício de 2008.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Parobé/2009	Processo de Contas.
5	0054330200/08-8	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>O Município de Alvorada no exercício de 2008 investiu na educação infantil o valor de R\$ 517.354,38, sendo liquidado o valor de R\$ 485.340,16, com recursos do MDE e FUNDEB, os quais foram alocados no Programa 0245 – Ensino Infantil. Os recursos oriundos do FUNDEB foram aplicados na atividade 02206 – Ensino Infantil Pré-Escola da Rede Municipal e consistiram no pagamento de vencimentos e vantagens fixas de professores e servidores, além de 13º salário, licença-prêmio, contribuições patronais para o RPPS e outros benefícios assistenciais. Contudo, não há nenhuma matrícula na Pré-Escola da rede municipal desde 2007, e na Creche Municipal desde 2001.</p>	Recursos aplicados sem comprovação de matrículas na pré escola.	Alvorada/2008	Processo de Contas. Parecer desfavorável.
6	9588-02.00/08-8	2012	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Para exame deste Ministério Público de Contas, o Processo epigrafado que versa sobre a Auditoria Operacional junto ao Executivo Municipal de Santa Maria, objetivando a avaliação da ação governamental referente à Educação Especial Inclusiva com foco no Programa Estratégia da Família, em observância às disposições da Resolução TCE nº 906/2011.</p> <p>- Verificou-se, ainda, que a Educação Especial não contou, nos últimos exercícios (2006 a 2009), com o tratamento e planejamento adequado nas Leis Orçamentárias Anuais, tampouco, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e Plano Plurianual.</p>	Educação especial sem planejamento adequado à lei Orçamentária.	Santa Maria/2008	Auditora Operacional com recomendações e monitoramento das ações públicas.

				<p>- Considerando-se que os instrumentos legais de planejamento devem ser discutidos e aprovados pelos representantes da sociedade – em especial, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Poder Legislativo –, e visto que a educação especial não se encontra devidamente discriminada naquelas peças, suas ações podem ser confundidas com outras, dirigidas somente ao ensino comum, em detrimento à realidade da Educação Especial. Tal situação, além de prejudicar o planejamento adequado das ações referentes à educação especial inclusiva, vem a dificultar a correta apropriação de despesas e estimativa de custos da Educação Especial, bem como observar à estrita observância dos princípios da publicidade e transparência no uso dos recursos públicos, afora, evidentemente, dificultar a atuação dos órgãos de controle interno e externo.</p> <p>- Em que pese grande parte dos recursos para a educação especial inclusiva ser obtida junto ao Governo Federal, constatou-se, na elaboração de grande parte dos projetos executados, que muitos dados e informações relevantes não foram contemplados devidamente nesses estudos.</p>			
7	3740	2016	Pedro Figueiredo	<p>O Processo epígrafado teve origem na Representação MPC nº 20/2015, datada de 25/11/2015 (fls. 04 a 07), que tratou de denúncia acerca de possíveis irregularidades existentes na administração de recursos vinculados à educação, por parte do Conselho Escolar da Escola Técnica Estadual Parobé. Em face do exposto na Representação deste Parquet, requereu-se, dentre outras providências, a determinação de instauração de procedimento de fiscalização junto à Secretaria Estadual de Educação, objetivando o exame integral das prestações de contas apresentadas pelo Conselho da Escola Técnica Estadual Parobé, abrangendo os exercícios de 2013, 2014 e 2015.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre	Representação do Ministério Público de Contas.

8	11136	2011	Iradir Pietroski	Investimento realizado na Educação Infantil é incompatível com a obrigação do Município de Parobé em assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança à educação. - Não foram atingidas as metas de atendimento nas creches e pré-escola nos termos da Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), Objetivo 1 do subitem 1.3 do Nível de Ensino I - Educação Infantil.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Parobé/2009	Processo de Contas. Multa e Fixação de Débito
9	3101	2016	Cezar Miola	– Pagamentos por aquisições fracionadas de materiais de papelaria não derivados de processo licitatório no valor de (R\$ 60.928,80). Os materiais adquiridos pela Secretaria de Educação de Capão do Leão das empresas Papelaria São Jorge, Papelaria Optativa e Focus Móveis de Escritório não foram recebidos, nem na própria Secretaria, nem em nenhuma das escolas municipais. Representação ao Ministério Público Estadual acerca da situação evidenciada, no sentido da apuração das responsabilidades dos envolvidos, nos termos da legislação em vigor, e conforme o artigo 33, XI, da Lei Estadual nº 11.424/2000.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Capão do Leão/2012	Parecer do MPC. Recurso de Embargos. Multa e Fixação de Débito.
10	7919-0200/14-0	2016	Letícia Ayres Ramos (Conselheira Substituta)	Trata-se de Executivo Municipal Colenda Segunda Processo nº 4616-0200/. 1A decisão origina aposentadoria especial quando exerceu as funções na sede da Secretaria da Educação prestadas em unidade de ensino nº 11.301/2008, não poderia ser funções de magistério, para e professor. O Recorrente atividades como especial na Lei Municipal nº 569/1986 prestadas as atividades. APOSENTADORIA Especial de professor. Atividade Supervisora e Orientadora Educação na sede da Secretaria Municipal de Educação do Município de pequeno porte. Atuou comprovadamente pedagógicas podem ser incluídas nas atividades de magistério. EMBARGOS.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Restinga Seca/2012	Recurso de Embargo.

11	1194-02.00/09-6	2016	Cezar Miola	Irregular aplicação de recursos com verbas do salário-educação. São apontadas irregularidades na prestação de contas na área de educação. Verbas do FUNDEB não são destinadas a custear festa junina, apesar do seu reconhecimento como atividade cultural, não são consideradas necessárias.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Alvorada/2009	Fixação de débito.
12	1183-02.00/09-1	2016	Iradir Pietroski	Excesso de cargos em comissão na Secretaria de educação, o que perpassa os princípios constitucionais da eficiência e razoabilidade. Insuficiência de alocação de recursos para educação infantil, prejudicando a oferta para crianças ao ensino regular de 0 a 5 anos.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	São Leopoldo/2009	Processo de Contas. Declinação de Competência.
13	005489-0200/09-1	2011	Victor José Faccioni	No particular, observa-se dos autos que, da mesma forma que o verificado nas contas de 2008, o Município de Passo Fundo vem aplicando recursos na educação infantil em montante inferior às reais necessidades verificadas neste nível de ensino, comprometendo o atingimento das metas estabelecidas na Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação. Vê-se que as razões declinadas pelo Gestor não são capazes de afastar os apontamentos, persistindo a situação noticiada pela fiscalização da Corte. Nesse sentido, a Supervisão consigna que “o arrazoado do Justificante não modifica as impropriedades apontadas, que revelam a necessidade de imediato investimento na educação infantil. Não há estudo e planejamento para a reversão do déficit histórico de atendimento ao ensino infantil, nem plano de atendimento das metas legais instituídas, o que revela a imprópria gestão da área no exercício em exame”.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Passo Fundo/2009	Aplicação de multa e fixação de Débito.

14	9588-0200/08-8	2013	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>A Educação Especial não contou, via de regra, nos exercícios de 2006 a 2009, com o tratamento e planejamento adequado nas Leis Orçamentárias Anuais. Tampouco, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e Plano Plurianual de Investimentos.</p> <p>Na legislatura anterior (2005 a 2008), foram estabelecidas quatro metas para a educação inclusiva elaboradas de forma genérica e sem especificação das ações necessárias para seu atingimento, prazo de execução, identificação de insumos materiais, setores e recursos humanos necessários.</p> <p>A partir de 2009, as metas foram reformuladas, ampliadas e aprofundadas, sendo estabelecidas as ações correspondentes e identificados seus executores (setores responsáveis). Foram estabelecidas um total de 17 metas, a serem atingidas no período de um ano. Entretanto, a análise efetuada revelou que a complexidade das metas estabelecidas as tornou, via de regra, inexequíveis no prazo estabelecido, carecendo ainda de uma quantificação mais realística, estimativa de custos (quando mensuráveis) e de indicadores de desempenho.</p> <p>Desconhecimento da realidade local e ausência de dados confiáveis hábeis para um planejamento adequado implicaram na elaboração de projetos que não foram executados total ou parcialmente e/ou não tiveram seus objetivos atingidos, culminando em devolução de recursos obtidos junto à União mediante convênios assinados e/ou executados de 2004 a 2008 ou em um aproveitamento menor destes recursos na educação inclusiva. Neste período, foram recebidos em valores históricos, aproximadamente R\$ 350.000,00, sendo que R\$ 64.000,00 tiveram de ser devolvidos.</p>	Educação especial sem planejamento adequado à lei Orçamentária.	Santa Maria/2008	Auditoria Operacional.
----	----------------	------	--	---	---	------------------	------------------------

15	002663-0200/16-9	2017	Marco Peixoto	Contratação de serviços profissionais na área de educação física. Terceirizações irregulares de serviços em atividades cuja execução deveria ser feita particulares de cargos públicos. Desatenção ao estabelecido no artigo 37, caput, inciso II e § 2º, da Constituição.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Victor Graeff/2016	Contas irregulares. Aplicação de multa e recomendações.
16	1949-02.00/13-4	2016	Leticia Ayres Ramos	A Equipe de Auditoria apurou, em sua análise, que os únicos valores repassados pelo Executivo Municipal de Passo Fundo à FECA se referiam a aluguéis de imóveis pertencentes à Entidade e a convênio para fornecimento de pães destinados à alimentação de alunos e programas especiais das Secretarias Municipais da Educação e da Cidadania e Assistência Social. Assim, verifica-se que o Município não contribui com dotações orçamentárias específicas para a manutenção da FECA, o que NÃO DESNATURA a sua natureza pública, a qual já foi reconhecida pelo Judiciário, como já dito anteriormente.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Passo Fundo/2013	Imposição de multa e recomendações à gestão.
17	5433-02.00/08-8	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	O Município de Alvorada no exercício de 2008 investiu na educação infantil o valor de R\$ 517.354,38, sendo liquidado o valor de R\$ 485.340,16, com recursos do MDE e FUNDEB, os quais foram alocados no Programa 0245 – Ensino Infantil. Os recursos oriundos do FUNDEB foram aplicados na atividade 02206 – Ensino Infantil Pré-Escola da Rede Municipal e consistiram no pagamento de vencimentos e vantagens fixas de professores e servidores, além de 13º salário, licença-prêmio, contribuições patronais para o RPPS e outros benefícios assistenciais. Contudo, não há nenhuma matrícula na Pré-Escola da rede municipal desde 2007, e na Creche Municipal desde 2001. Foram repassados a Instituições Assistências, Culturais e Educacionais o valor de R\$ 323.136,99, códigos 02207 e 02208, com recursos do MDE, ao passo que os gêneros alimentícios adquiridos pela municipalidade com recursos do PNAC – Creche,	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Alvorada/2008	Fixação de débito e aplicação de multa.

				no valor de R\$32.014,22, foram contabilizados na atividade 02208 – Manutenção e Assistência ao Educando (fls. 1143/1145 e 1946/1947). O Relatório e Parecer do responsável pelo Sistema de Controle Interno relativamente à gestão dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entregue a esta Corte de Contas por força do Regimento Interno deste TCE (art. 113, inciso II, “b”), destacou que o Município aplicou o percentual de 24,48% em educação, inferior ao percentual mínimo constitucional de 25%.			
18	5739-02.00/08-9	2016	Cezar Miola	As taxas de atendimento em Educação Infantil nos anos de 2007 e 2008, estão aquém dos 30 e 60% respectivamente recomendados pelo Plano Nacional de Educação vigente ao descumprimento ao disposto na Lei Federal nº 10.172/2001. Violação ao artigo 11, inciso V, da Lei Federal nº 9.394, pois o Município alocou recursos para outras esferas de ensino quando a infantil não estava plenamente atendida. Os resultados obtidos foram inferiores aos observados na Região, no Estado e no País e colocam Sapucaia do Sul entre os 141 municípios gaúchos que oferecem menores taxas de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos. Assim, houve infração do artigo 7º, inciso XXV, 208, inciso IV, e 227, da Constituição Federal, ao artigo 54, da Lei Federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente) e à Lei Federal nº 10.172/2001.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Sapucaia do Sul/2008	Fixação de débito, aplicação de multa e recomendações ao gestor.
19	015362-0200/17-8	2018	Algir Lorenzon	O PIM – Programa Primeira Infância Melhor, instituído pela Lei 12544/2006, visa a complementar a obrigação principal da família no sentido de promover o desenvolvimento da criança, desde a gestação até os cinco anos de idade, com ênfase para a faixa etária de zero a três anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. 2. Em se tratando de política pública na área da saúde, da educação e da assistência social aderida espontaneamente pelos Municípios, e sendo a atividade de visitador serviço essencial e permanente, deve o Município prestá-la por	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Porto Alegre/1998	Parecer coletivo. Arquivado.

				meio de pessoal próprio, a ser contratado na forma do art. 37, II, da CF. Diante de tais preceitos, resta irregular a contratação de estagiários para a prestação das atividades de visitador, ensejando o acolhimento da pretensão manejada nesta ação civil pública.			
20	4963-0200/09-5	2016	Ana Warpechowski	Uso inadequado do regime de adiantamento para utilização de verba repassada pela União mediante Convênio nº 816074/2008 (FNDE). Verificou-se que foi repassado à Secretaria Municipal de Educação, em junho/2009, o valor de R\$ 63.240,76, sendo o recurso registrado no rol das receitas como de número 1091; contudo, não houve a vinculação da utilização do recurso ao empenho no momento da realização da despesa, não havendo, desta forma, a escrituração pormenorizada dos gastos efetuados com a verba destinada pelo FNDE. Desatendimento à Resolução nº 766/2007 e à Instrução Normativa nº 25/2007, ambas desta Corte de Contas. Não foi plenamente atendida a educação infantil no Município de Uruguaiana.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Uruguaiana/2016	Fixação de débito, aplicação de multa e recomendações ao gestor.
21	1535-02.00/09-0	2011	Algir Lonrenzon	Análise do atendimento ao disposto no artigo 11, inciso V, da Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB). Não foi plenamente atendida a educação infantil no Município de Redentora. Entretanto, na análise da execução orçamentária não se verificou alocação de recursos para outras esferas de ensino, não tendo havido, por este quesito, infringência ao artigo 11, inciso V da LDB. Os resultados obtidos foram inferiores aos observados na Região, no Estado e no País e colocam Redentora entre os 189 municípios gaúchos que oferecem menores taxas de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos. Verificou-se alocação insuficiente de recursos na educação infantil, tendo como consequência oferta não regular de educação às crianças de 0 a 5 anos, havendo infração ao artigo	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Redentora/2009	Fixação de débito e multa.

				7º, inciso XXV, artigo 208, inciso IV e artigo 227, todos da Constituição Federal e artigo 54 da Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e Lei Federal nº 10.172/01. Cedência indevida de duas professoras municipais para a EADCON – Sociedade de Educação Continuada Ltda., cujo procedimento não ocorreu em benefício da coletividade, mas no exclusivo interesse da sociedade empresarial privada, a qual obteve proveito econômico equivalente à remuneração paga pelo Município às servidoras pela carga horária de vinte horas. A situação afronta ao interesse público e configura violação aos princípios da impessoalidade, da moralidade e da economicidade.			
22	1444-02.00/13-0	2017	Leticia Ayres Ramos	Pagamentos irregulares à empresa responsável pelo consórcio de prestação de serviços nas áreas de educação e saúde. Ausência de normas definindo o órgão responsável pela realização das atividades de Controle Interno junto ao Consórcio. Violação ao artigo 74 da Constituição Federal (fls. 204 e 205).	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Cruz do Sul/2013	Contas aprovadas com ressalvas. Fixação de débito e aplicação de multa.
23	002089-0200/17-8	2018	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Contrato com a empresa Daí Prá Conservação e Limpeza Urbana Ltda. para construção de escola de educação infantil. Foram verificadas na obra diversas situações que caracterizam a execução imperfeita ou em desacordo com as especificações técnicas, assim como a negligência na execução do objeto contratual. Ausência de procedimentos administrativos para a interposição de medidas judiciais ou extrajudiciais para a reparação dos danos causados pela empresa construtora. Contratação da empresa Harff & Silva – ME para correção dos vícios constatados na obra realizada pela empresa Dai Prá.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Parobé/2015	Provimento parcial do Recurso. Aplicação de multa.

24	7471-02.00/11-4	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	De forma amostral, foram examinados os procedimentos relativos aos Termos de Compromisso Ambiental (TCA), instituto criado no Código Estadual do Meio Ambiente que possibilita a mitigação da penalidade de multa em troca da execução de programas e ações de educação ambiental na área afetada (subitem nº 1.4), os quais também demonstraram-se falhos, no sentido da verificação de disparidade entre a multa fixada e a recolhida (subitem nº 1.5.1) e, também, utilização de base de cálculo incorreta para a determinação da diminuição, o que igualmente gerou recolhimento a menor.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre 2007/2011	Aplicação de multa. Recomendações ao gestor.
25	4515-02.00/15-3	2015	Iradir Pietroski	Foi paga a quantia de R\$ 65,00, referente a meia diária, para que servidor assessor parlamentar participasse de audiência no Conselho Estadual de Educação em Porto Alegre, no dia 17/01/2013, representando o Vereador Álvaro Sperb, tendo requerido também veículo oficial para a missão do Assessor. Foi juntado prestação de contas da viagem fazendo referência a despesas efetuadas, atestado de comparecimento em reunião para tratar de assuntos de interesse de educação e um cupom de fiscal de despesa com alimentação. No entanto, tal atividade não se enquadra nas atribuições do servidor, entendendo-se que a despesa não está legitimada.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Encruzilhada do Sul/2013	Fixação de débito (não executado). Aplicação de multa. Recurso provido parcialmente.
26	3136-0200/14-1	2014	Algir Lorenzon	Criação de cargos em comissão sem a fixação dos requisitos para seu provimento. Constatou-se que todos os cargos em comissão criados pelas Leis Municipais nos 3.941/2009 e 4.046/2011 não possuem seus requisitos de provimento previsto em qualquer lei em vigor. Infringência ao art. 37, incisos I e V da Constituição Federal. Proposta de negativa de exequoriedade das Leis Municipais nos 3.941/2009 e 4.046/2011, no que diz respeito a todos os cargos em comissão. Diga-se, de plano, que este Parquet de Contas não diverge do entendimento sustentado pela Área Técnica acerca das irregularidades destacadas, compreendendo, contudo, ser inviável, no ponto, em face da possibilidade de ocorrência de	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Uruguaiana/2014	Conta Irregulares. Aplicação de multa. Fixação de débito.

				eventuais prejuízos tanto ao Poder Público quanto aos munícipes, a propositura da negativa de exequibilidade das previstas normas legais, já que se trata de 278 cargos em comissão, pertencentes às mais diversas áreas da Administração, como, por exemplo, educação, saúde e ação social.			
27	2346-0200/15-0	2015	Alexandre Postal	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil Pro-infância, instituído pelo FNDE para prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando a garantir o acesso de crianças creches e escolas de educação infantil da rede pública. No Rio Grande do Sul a empresa MVC Componentes Plásticos Ltda. ficou responsável pela prestação de serviços de engenharia para construção das escolas financiadas pelo referido programa. Situação geral das obras financiadas pelo Pro-infância. No Estado até outubro/2015 estavam concluídas as obras de 320 escolas de educação infantil, distribuídas em 270 municípios do Estado. Outras 339 unidades ainda não foram concluídas, sendo que destas, 08 obras foram canceladas, 178 ainda não foram iniciadas, 97 estão em execução, 06 inacabadas e 50 paralisadas.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Jaquirana/2015	Aguardando resultado de Recurso.
28	1908-0200/14-2	2016	Iradir Pietroski	Verifica-se nos autos que há uma declaração firmada por uma servidora integrante do Controle Interno referindo que o servidor “possui a Função Gratificada de Chefe do Departamento de Futebol – FG2 desde 11 de dezembro de 2013, trabalhando desta data até abril de 2013 na Secretaria de Educação e Cultura”.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Capela de Santana/2014	Contas Irregulares. Fixação de débito e aplicação de multa.

29	4029-02.00/16-3	2016	Alexandre Postal	Inspeção Especial. Inconformidade. Desenvolvendo obras do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) do FNDE/MEC.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Nova Hartz -2014/2015	Inspeção Especial. Encaminhado ao TCU. Arquivamento.
30	002329-0200/15-5	2016	Iradir Pietroski	Orientador Educacional (20 horas semanais – vínculo estadual), foi cedida para o Município de Ivoti, sendo nomeada para o cargo em comissão de Assessor Especial III. Acúmulo irregular de cargos públicos e desvio de função. Ofensa ao princípio da legalidade administrativa (art. 37, caput, c/c inc. XVI, da Constituição Federal)	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Camaquã/2015	Fixação de Débito. Aplicação de Multa.
31	003227-0200/15-9	2018	Algir Lorenzon	Terceirizações irregulares nas áreas de saúde e educação por intermédio do convênio com a Universidade da Região da Campanha–URCAMP (R\$ 2.127.235,76), com a Associação dos Amigos do Complexo São Pedro (R\$ 133.305,52), e com a Unimed RS – Federação das Indústrias Médicas do RS Ltda. (R\$ 6.334.024,89). Infração ao artigo 37, inc. II, da Constituição da República. Sugestão de computar a somadas despesas, R\$ 8.587.169,37, como gasto com pessoal, acolhida em parte pelo SIM I, que fez readequações e estabeleceu o novo valor para cômputo das despesas em R\$ 998.450,95.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Bagé/2015	Declinação de competência. Instrução.

32	1701-02.00/14-7	2016	Algir Lorenzon	<p>A Lei Municipal nº 2.138/2009, art. 14, instituiu a gratificação especial a todos os profissionais da educação que estivessem em efetivo exercício nas escolas municipais e nos centros de educação, com objetivo de promover a qualificação dos profissionais da educação. Lei posterior (LM nº 2.607/2013, art. 64), estendeu a vantagem para professores em efetivo exercício nos órgãos da administração ou lotados na secretaria da educação. A extensão da vantagem viola o princípio da finalidade, uma vez que destoa dos escopos da política pública instituída por aquela lei (LM nº 2.138/2009. Sugestão de negativa de exequoriedade do art. 64 da LM nº 2.607/2013, no tocante ao trecho “professores em efetivo exercício nos órgãos da administração municipal ou lotados na secretaria municipal de educação” (fls. 963/969 e 1289/1291).</p> <p>Infere o Gestor que a finalidade da legislação é promover a qualificação do profissional de educação como um todo. Defende que se trata de um benefício ao profissional de educação que é concedido sobre a sua formação não se vinculando às funções desempenhadas junto à Administração Pública, nem ao fato de exercerem funções fora da sala de aula. O MP aponta como irregular.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Alvorada/2015	Contas irregulares em partes. Declinação de competência.
33	8326-02.00/13-4	2013	Cezar Miola	<p>A presente Auditoria Operacional Coordenada foi objeto do Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre 28 Tribunais de Contas brasileiros, a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil e o Instituto Rui Barbosa, o qual tem por objeto estabelecer cooperação técnica para a realização de auditoria coordenada na área de educação. Esse Acordo visa atender ao disposto na Declaração de Campo Grande/MS, elaborada durante o III Encontro Nacional dos Tribunais de Contas do Brasil, ocorrido em 14 de novembro de 2012. A auditoria teve a finalidade de identificar os principais problemas que afetam a qualidade e a cobertura do ensino médio no Brasil, bem como avaliar as</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2013	Acompanhamento de Gestão Fiscal.

				ações governamentais que procuram eliminar ou mitigar suas causas. A Auditoria Coordenada atende aos moldes de documento da Organização Internacional de Entidades Fiscalizadoras Superiores (Intosai), intitulado Guide for Cooperative Audits.			
34	1183-0200/09-1	2013	Algir Lorenzon	Insuficiente alocação de recursos na educação infantil, tendo como consequência oferta não regular de educação às crianças de 0 a 5 anos. Infração ao disposto nos artigos 7º, inciso XXV, 208, inciso IV, e 227 da Constituição Federal, ao artigo 54 da Lei nº 8.069/90 e à Lei Federal nº 10.172/01. E, conforme notícia a Auditoria, a aplicação de recursos em educação infantil no Município mostra-se insuficiente para atender as necessidades dessa parcela da população municipal.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	São Leopoldo/2009	Parecer desfavorável. Recomendações. Declinação de Competência.
35	9855-02.00/16-0	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Os apontamentos consignados nos autos revelam a prática de atos de gestão contrários às normas financeiras e orçamentárias, subsumindo-se, alguns deles, ao elenco dos critérios que fundamentam a desaprovação das contas, estabelecidos pela Casa na Resolução nº 414/1992 (art. 3º), tais como irregularidades na gestão de pessoal e no controle patrimonial, bem como na atenção à educação básica e infantil, conforme pontuou a decisão recorrida.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Uruguaiana/2019	Arquivado.
36	05204-02.00/16-0	2017	Iradir Pietroski	Pagamento indevido de adicional de insalubridade aos servidores detentores dos cargos de Conductor de Veículo de Emergência (Secretaria da Saúde), Operário (Secretaria da Educação) e Motorista (Secretaria da Agricultura). Ausência de previsão em avaliação pericial. Débito de R\$ 8.617,92. Dessa forma, na linha da Supervisão Técnica, opina-se pela manutenção do apontamento e respectivo débito.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Nonoai/2013	Parecer. Recurso de Embargo. Arquivado.

37	4181-02.00/15-2	2017	Algir Lorenzon	<p>Em 16/05/2006, a Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos e a UVERGS celebraram o Termo de Autorização de Uso da área de 175,48 metros quadrados, localizada no 21º andar do Centro Administrativo, sendo estabelecido o compromisso de ressarcimento das despesas de manutenção, limpeza e o consumo de água e energia elétrica. Registre-se, por pertinente, que a situação de ocupação irregular de imóvel público pela UVERGS (utilização de bem público sem autorização) foi objeto de apontamento pela Área Técnica nos exercícios de 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2012.</p> <p>Em conformidade com o Relatório de Auditoria, a Secretaria da Modernização Administrativa e dos Recursos Humanos encaminhou expediente à Procuradoria-Geral do Estado para análise da viabilidade de ajuizamento de ação de reintegração de posse, contudo, nada foi informado acerca do andamento de eventual ação ajuizada.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2015	Parecer. Contas irregulares com ressalvas.
38	0741-02.00/11-2	2013	Algir Lorenzon	<p>Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Alocação insuficiente de recursos no ensino infantil, de modo a ofertá-la a toda população infantil. Os recursos destinados à Educação Infantil no exercício, representaram apenas 23,60% do total de recursos MDE e FUNDEB e 6,83% da receita de impostos. Não foram atingidas as metas de atendimento nas creches (50% das crianças) e na pré-escola (80%), como definidas na Lei Federal nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), verificando-se em 2011 a recepção de 24,94% das crianças nas creches e 44,77% na pré-escola. Para atender a tais metas haveria a necessidade de criação de 1.474 vagas em creche e 1.138 em pré-escola. E, conforme notícia a Auditoria, a aplicação de recursos em Educação Infantil no Município mostra-se insuficiente para atender as necessidades dessa parcela da população municipal.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Cachoeirinha/2011	Fixação de débito. Aplicação de multa.

39	15465-19.00/09-9	2012	Algir Lorenzon	A Supervisão de Admissões, Pensões e Inativações, por meio da Informação nº NG11.765-2011 (fls. 36/37), consigna que, conforme Certidão nº 054/2009 (fls. 06/07 e 31/32), nos períodos de 17/04/1984 a 24/08/1986 o Professor exerceu a função gratificada de Chefe do Serviço Técnico Administrativo do Departamento de Educação Municipal; de 25/08/1986 a 1º/05/1988 a função gratificada de Diretor do Departamento de Educação Municipal, e de 02/05/1988 a 31/12/1988, a função gratificada de Secretário Municipal de Educação e Cultura.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2009	Relatório e Voto. Negativa de registro.
40	08108-0200/12-1	2014	Pedro Figueiredo	Existência de cargos em comissão que não estão caracterizados como de direção, chefia ou assessoramento superior, tidos como de comissionamento puro, uma vez que integram o nível operativo-executório da Organização, devendo ser utilizadas para essas posições a figura da função gratificada. Ofensa ao disposto no inciso V do artigo 37 da Constituição Federal e ao contido no parágrafo 4º do artigo 20 da Constituição Estadual. Sugestão de negativa de executoriedade da Lei Municipal nº 1.799/2008, no que tange aos cargos em comissão.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Novo Hamburgo/2012	Parecer. Declinação ao Tribunal Pleno.
41	Documentação Comprobatória 2017	2017	Cezar Miola	Instituição e Implantação de Gestão do Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Xangri-lá. Esta Lei sobre a instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal em consonância com os princípios básicos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e legislação correlata. Lei Complementar Nº 034, de 16/06/2008.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Xangri-lá/2008	Serviço de Controle Processual e Operacional.

42	08266-0200/12-5	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Contratação de prestadores de serviços, nas áreas da medicina, odontologia, educação, transporte, entre outras, sem a realização de concurso público, lei ou licitação, pagos por meio de recibo avulso (RPA). Infração às regras do art. 37, incisos II, IX e XXI, da CF, caracterizando burla ao concurso público, contratações temporárias e ao procedimento licitatório.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Soledade/2012	Parecer
43	003655-0200/11-9	2015	Marco Peixoto	GABINETE DO GOVERNADOR: O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, em cumprimento aos procedimentos elencados nos artigos 70, 71 e 72 da Constituição Estadual, examinou as Contas apresentadas pela Exma. Sra. Governadora do Estado, Yeda Rorato Crusius, relativas ao exercício de 2010.	Exme de contas do Governador do Estado.	Porto Alegre/2010	Parecer
44	5324-02.00/16-1	2018	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Trata-se de exame de legalidade de atos de admissão efetuados pelo Executivo Municipal, no período de 01/01/2014 a 31/10/2015. Os seguintes cargos foram previstos em concursos públicos: Agente Visitador do PIM (Editais nos 038/2013 e 01/2017), Professor de Educação Infantil, Professor de Anos Iniciais, Professor de Português, Servente (Edital nº 01/2013), Nutricionista, Agente de Saúde, Monitor de Creche, Professor de Educação Física, Professor de Português/Inglês, Professor de Ciências e Agente Monitor do PIM (Edital nº 01/2017).	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Vista Gaúcha/2014-2015	Arquivado

45	1350-0200/13-2	2013	Marco Peixoto	Servidores em desvio de função. Ocupantes dos Cargos de Auxiliar Administrativo e Assistente Administrativo foram removidos para a Consultoria Jurídica, desenvolvendo atividades de representação da Administração junto ao Poder Judiciário. Servidora lotada na Secretaria de Turismo não desempenhou atividades relacionadas à educação e cultura. Inobservância do art. 7º da Lei Complementar nº 004/1995 – RJU.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Cruz Alta/2013	Aguarda Prazo
46	3875-0200/13-5	2017	Marco Peixoto	Admissões Decorrentes de Concursos Públicos Analisados na Presente Auditoria: 57 (cinquenta e sete) atos de admissão, indicadas no Modelo I, Título 1, Item 52 – Edital 1/10 – 01/11/2010, conforme segue: ‘...’ 02 contratações; Professor Educação Especial. Regulares. Contratação de Monitor de Educação Física. Irregular.	Contratação de professor para Educação Especial.	Jaguari/2010-2011	Arquivado.
47	04246-02.00/12-2	2018	Marco Peixoto	Prefeito Municipal de Bento Gonçalves (município com 107.278 habitantes que detém uma receita líquida, conforme anteriormente referido, próxima de R\$ 290.000.000,00), Professor da Rede Municipal de Ensino, Professor Universitário, Mestre em Matemática aplicada pela UFRGS, doutorando em Políticas Públicas na Educação, Vereador por Bento Gonçalves de 2001 a 2004, já tendo exercido o cargo de Coordenador de Projetos Especiais do Ministério da Educação junto a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal, ou seja, um cidadão com ampla formação acadêmica e longa vivência política, tenha sido “enganado” pelo Secretário Olívio Barcelos de Menezes, embora tivesse sido alertado, sobre o mau conceito gozado por aquele cidadão junto à comunidade da vizinha cidade de Veranópolis, conforme sinalizado nos depoimentos de Rômulo de Jesus Dieguez de Freitas, ex-Secretário Municipal de Finanças e do próprio Prefeito Roberto Lunelli.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Bento Gonçalves/ 2012.	Parecer desfavorável.

48	002665-0200/15-6	2017	Ana Cristina Moraes Warpechowski	Inspeção no Departamento Municipal de Habitação. Contabilização de despesas diversas na conta contábil “imóveis”. Despesas com execução de serviços especializados em desenvolvimento de trabalho técnico social e educação ambiental registradas como “Outras Obras e Instalações”.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2015	Relatório e Voto.
49	002227-0200/10-0	2014	Cezar Miola	Relatório e Parecer prévio Sobre as Contas da Governadora do Estado. Nas Vinculações Constitucionais é verificado o atendimento aos limites constitucionais estabelecidos nas Constituições Federal e Estadual, para os gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Salário-Educação, Manutenção do Ensino Superior Comunitário e Aplicação no Fomento ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica e Aplicação em Ações e Serviços Públicos de Saúde – ASPS.	Exme de contas do Governador do Estado.	Porto Alegre/2009	Arquivado. Microfilmado.
50	011056-0200/17-3	2017	Alexandre Postal	Processo epigrafado versa sobre Inspeção Extraordinária determinada pela Decisão nº 2C-0489/2017, de 06/07/2017 (Peça nº 656065), com o objetivo de examinar a execução contratual da construção de duas escolas destinadas à educação infantil no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro infância), inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Jaguarão 210/2017	Parecer jurídico

51	4963-02.00/09-5	2011	Algir Lorenzon	<p>Uso inadequado do regime de adiantamento para utilização de verba repassada pela União mediante Convênio nº 816074/2008 (FNDE). Verificou-se que foi repassado à Secretaria Municipal de Educação, em junho/2009, o valor de R\$ 63.240,76, sendo o recurso registrado no rol das receitas como de número 1091; contudo, não houve a vinculação da utilização do recurso ao empenho no momento da realização da despesa, não havendo, desta forma, a escrituração pormenorizada dos gastos efetuados com a verba destinada pelo FNDE. Desatendimento à Resolução nº 766/2007 e à Instrução Normativa nº 25/2007, ambas desta Corte de Contas.</p>	<p>Ausência de vinculação de recursos para educação desatendendo as Resoluções e Instruções Normativas do TCE.</p>	Uruguaiana/2009	Parecer favorável.
52	00970-02.00/13-8	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Irregularidades na construção de escola de educação infantil. Concorrência Nº 004/2012 cuja a vencedora foi a empresa P.O.S. Incorporações Imobiliárias Ltda. com a proposta financeira total de R\$ 1.441.070,93 – contrato nº 088/2012, firmado em 28-08-2012. Na ocasião da auditoria in loco, a obra encontrava-se abandonada. Foram pagos a contratada entre 2012 e 2014 o valor de R\$ 858.031,99.</p>	<p>Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.</p>	Taquara/2013	Arquivado
53	02638-0200/14-0	2016	Pedro Figueiredo	<p>Indevida utilização de recursos da saúde e da educação para o custeio de despesas com processamento de dados pagas à Procempa. As despesas deveriam ser custeadas com recursos/secretarias de acordo com o objetivo e efetiva prestação de serviços, e não com base em estimativas imprecisas. Matéria relatada nos processos de 2008 e 2012. De acordo com os dados levantados pela Equipe Auditora, do total de despesas com processamento de dados realizadas pelo Executivo Municipal de Porto Alegre e pagas à Procempa no exercício de 2014, 60% (sessenta por cento) foram provenientes das Secretarias de Saúde e de Educação, mediante utilização de recursos relativos a ASPS (Ações e Serviços Públicos de Saúde) e MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino).</p>	<p>Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.</p>	Porto Alegre/2014	Instrução.

54	002657-0200/15-0	2015	Renato Luís Bordin de Azeredo	Conforme informações colhidas junto à Auditada, as gratificações de RTI e RDE incidem sobre os valores de funções gratificadas (incorporadas e “em exercício”), de gratificação por atividades especiais. Conforme o Art. 131 - A lei fixará em termos percentuais, as gratificações devidas aos funcionários convocados para prestar regime especial de trabalho de tempo integral, de dedicação exclusiva, suplementar e complementar. Parágrafo único - A gratificação de que trata este artigo incidirá sobre os valores da função gratificada, do cargo em comissão e, das gratificações do Professor ou Especialista de Educação por atividades em classes de alunos excepcionais, de quebra de caixa e por incentivo a produtividade.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2017	Instrução.
55	008108-020012-1	2012	Pedro Figueiredo	Existência de cargo em comissão que não estão caracterizados como cargo de chefia, direção ou assessoramento no Setor do Laboratório de Educação e Meio Ambiente. Projetos de Educação e Inclusão Social, número de jovens e crianças atendidos. Contemplação. Inadequação de comprovação de gastos.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Novo Hamburgo/2012	Arquivado
56	2777-0200/15-1	2017	Cezar Miola	A Lei Municipal nº 3,241/2008 estabelece que o Controle Interno será coordenado por um colegiado composto por servidor detentor de cargo de confiança do Secretário da Fazenda, da Saúde ou da Educação. Serão cargos de Provimento em Comissão.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Bárbara do Sul/2015	Arquivado.

57	8036-0200/12-3	2012	Alexandre Postal	A ausência de contrato permite o descontrole sobre pagamentos efetuados à Procempa, os quais totalizaram R\$ 94.532.037,80 em 2012. Notas de empenho e notas fiscais não especificam adequadamente as prestações contratuais. Despesas da Procempa com eventos sociais de interesse do Executivo Municipal: o Executivo Municipal demandou a Procempa para que pagasse despesas não identificadas com as finalidades para as quais foi constituída. Utilização da Procempa para contratar sem os rigores legais do Direito Público e para o atingimento dos percentuais constitucionais referentes aos gastos com educação e saúde.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Porto Alegre/2016	Sobrestado.
58	2359-02.00/14-2	2017	Pedro Figueiredo	Desvio de função. Convocação de professor para regime suplementar de trabalho, em desdobramento de 8 horas semanais, sendo transferido da Secretaria Municipal da Educação para a Secretaria Municipal do Esporte e Lazer, recebendo parcela remuneratória a título desse desdobramento. Infringência ao art. 30 da LM nº 1.104/2013.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Lindolfo Collor/2014	Arquivado.
59	5489-02.00/09-1	2017	Pedro Figueiredo	Atendimento da Educação Infantil: investimento incompatível com a capacidade de assegurar o direito básico à educação, taxa de atendimento em creches e pré-escola, conforme o assegurado no Plano Nacional de Educação. Necessidade de criação de novas vagas. Necessidade de aplicar maiores recursos na educação.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Passo Fundo/2013	Processo Fora Tribunal.

60	00768-02.00/11-5	2015	Pedro Figueiredo	Investimento realizado em Educação Infantil é incompatível com a capacidade do Auditado. O aplicado em Educação Infantil representou 0,21% do PIB do Município, 3,08% das receitas de impostos e 11,11% dos recursos oriundos do MDE e FUNDEB. As taxas de atendimento em Creche e Pré-Escola, 19,30% e 73,15%, respectivamente, em 2011, não atenderam as metas do Plano Nacional de Educação, havendo a necessidade de criação de 1.261 novas vagas. O Auditado está entre os 230 municípios gaúchos com menor taxa de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos. O Ministério Público de Contas concorda com a análise feita pela Supervisão no sentido da permanência das inconformidades visto que incontroversos o não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação e o reduzido investimento na educação infantil.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Alegrete/2011	Aguarda recolhimento de valores.
61	008266-0200/12-5	2012	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Contratação de prestadores de serviços, nas áreas da medicina, odontologia, educação, transporte, etc., sem a realização de concurso público, lei ou licitação, pagos por meio de recibo avulso.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Soledade/2012	Acompanhamento do Processo.
62	6981-0200/10-1	2013	Iradir Pietroski	O Processo em questão, versa sobre Inspeção Extraordinária instaurada com o fim de apurar indícios de irregularidades na gestão de recursos públicos do Município de Canela com publicidade, que via de regra deveriam ter caráter educativo. Assim sendo, quando terá a divulgação caráter educativo? Quando servir à educação ou formação da comunidade. Por exemplo, a que esclarecer sobre perigos de doenças, campanhas pelo aleitamento materno, ou, ainda, sobre o exercício do direito ao voto, o zelo com os equipamentos públicos, entre outras de semelhante caráter. Terá caráter informativo quando a sua finalidade for a de informar a	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Canela/2007-2009	Arquivado.

				população. Aí se incluem, também, as campanhas para a divulgação de produtos do Município ou Estado, ou de incentivo ao turismo, uma vez que essas atividades, além de atraírem divisas, servem também para informar a população de outras regiões acerca de eventos úteis à produção, ao comércio ou ao lazer. Informações úteis à população, portanto.			
63	1311-0200/13-8	2015	Algir Lorenzon	“Verificou-se que essas disposições não vêm sendo observadas pela Auditada. A Equipe constatou que há diversos professores lotados em outros órgãos que não a Secretaria de Educação, exercendo funções não relacionadas com as necessidades de ensino, recebendo remuneração a título de regime suplementar”.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Triunfo/2014	Aguarda Reinstrução.
64	00938-02.00/11-6	2013	Iradir Pietroski	Ausência de Cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil. O investimento na Educação Infantil é incompatível com a realidade atual do município. Ofensa às Metas do Plano Nacional de Educação. Número de vagas não criadas em creches e pré-escolas. Investimentos realizados na Educação Infantil não asseguram absoluta prioridade e proteção à criança. Alocação insuficiente de recursos para atender a demanda da área.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Guaíba/2011	Parecer Favorável.
65	1128-02.00/10-8	2010	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Deficiência no atendimento da Educação Infantil. Existência da Ação Civil Pública n.º 009/5.10.0000343-5, movida pelo Ministério Público Estadual, tendo em vista a repetitiva falta de atendimento do mandamento constitucional. O Município atende somente a 46,48% da sua população de 0 a 5 anos na educação infantil, apresentando, conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação, a taxa de 34,38% de atendimento na Creche, numa meta de 50%, e a taxa de atendimento na Pré-escola na casa de	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Carazinho/2013	Parecer favorável em partes.

				67,46%, numa meta de 80%. Afronta ao artigo 211, § 2º, e artigo 227, “caput”, da CF. Convocação irregular de professores para regime especial de trabalho. Contrariedade aos princípios da Administração Pública e aos incisos II e IX, do art. 37 da C.F.			
66	9247-02.00/13-0	2017	Iradir Pietroski	A equipe de auditoria constatou que o candidato aprovado para o cargo de Profissional do Magistério Habilitado em Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola apresentou, como comprovação da habilitação necessária, somente o diploma de Pedagogia, acompanhado de especialização Lato Sensu no idioma espanhol – em desacordo, pois, com a previsão contida nas Leis Municipais nos 1059/1990 e 2723/2008 e no artigo 622 da LDB, o que enseja a negativa de registro.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Canela/2012	Aguardando Desconstituição do ato.
67	8638-02.00/12-8	2016	Cezar Miola	Pagamentos irregulares. Pagamento de assinatura de Jornal Local, enquanto que o jornal nas bancas tinha um custo de R\$ 2,00, no contrato com o município o exemplar era entregue na Secretaria de educação do Município e no Gabinete do Prefeito, no valor de R\$ 2,40.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Alegrete/2012	Acompanhamento de Processo.

68	3772-02.00/14-7	2015	Marco Peixoto	Pagamento de insalubridade ao Vigia lotado na Secretaria de Educação em desacordo com laudo pericial, que considerou atividade salubre. Mesmo que a parcela paga se refira ao adicional de risco de vida no percentual de 20% (indicado como devido no Laudo Técnico Complementar de 16-12-2010), não existe previsão legal para pagamento desta vantagem. Débito no valor nominal de R\$ 1.579,18.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Sananduva/2011	Arquivado.
69	1319-0200/13-0	2015	Marco Peixoto	Contratação de terceirizações irregulares na área de educação, infração ao Art. 37 , II da C.F.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Bagé/2013	Aguardando Cálculo Certidão TC/PC.
70	00970-0200/13-8	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Irregularidades na construção de escola de educação infantil. Concorrência Nº 004/2012 cuja vencedora foi a empresa P.O.S. Incorporações Imobiliárias Ltda. com a proposta financeira total de R\$ 1.441.070,93 – contrato nº088/2012, firmado em 28-08-2012. Na ocasião da auditoria in loco, a obra encontrava-se abandonada. Foram pagos a contratada entre 2012 e 2014 o valor de R\$ 858.031,99	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Taquara/2013	Arquivado.
71	8638-0200/12-8	2016	Cezar Miola	Pagamento de assinaturas de jornal local acima do valor praticado pelas bancas de jornais locais. Valores de cada exemplar contratado do Jornal Gazeta de Alegrete em R\$ 2,67 para a Secretaria de Educação e em R\$ 2,40 para o Gabinete do Prefeito, enquanto que o valor no comércio varejista era, no mês de novembro, de R\$ 2,00. Contratação de 59 assinaturas que no total custaram R\$ 7.977,00 aos cofres públicos. Levantamento da equipe de auditoria que indica que, caso todos os exemplares fossem adquiridos	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Alegrete/2012	Acompanhamento do Processo.

				direto nas bancas de jornais da Cidade de Alegrete, a despesa seria de R\$ 6.136,00. Diferença a maior que se sugere seja restituída, no montante final de R\$ 1.841,00.			
72	004152-0200/15-0	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Gabinete do Governador-Contas de Governo. Vinculações Constitucionais, é verificado o cumprimento dos gastos mínimos fixados pelas Constituições Federal e Estadual para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. (FUNDEB), o Salário-Educação, a Manutenção do Ensino Superior Comunitário, a Aplicação no Fomento ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica e em Ações e Serviços Públicos de Saúde (ASPS).	Exme de contas do Governador do Estado.	Porto Alegre/2016	Acompanhamento do processo.
73	000555-0200/14-3	2014	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Irregularidades nos repasses ao Centro de Educação Popular – CEPO. Não apresentou a prestação e contas.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Erechim/2014	Aguardando Cálculo Certidão TC/PC.

74	004029-0200/16-3	2017	Alexandre Postal	Trata-se de inspeção especial instaurada com a finalidade de averiguar a execução das ações do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil– Pro infância cujo objetivo é a construção de escolas através de sistemas construtivos com metodologia inovadora e tradicional.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Nova Hartz/2014	Arquivado.
75	000765-0200/15-0	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Contabilização Indevida no FUNDEB. O Executivo Municipal de Arroio Grande lançou como gasto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a remuneração de professor em atividade alheia à manutenção do ensino, cujo montante no primeiro semestre de 2015 chegou a R\$ 37.516,66.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Arroio Grande/2018	Aguardando Recolhimento de valores/multa.
76	1321-0200/13-0	2016	Daniela Zago Gonçalves da Cunha	Manutenção de convênio com o Instituto de Saúde e Educação Vida, entidade privada na qual figura como diretor do secretário Municipal da Saúde. Infringência aos princípios da impessoalidade e da moralidade, previstos no artigo 37, caput da C.F.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Cacequi/2013	Setor de Arquivo.
77	002764-0200/14-3	2018	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Pagamento indevido de função gratificada de Vice Direção para duas servidoras professoras sem a titulação de nível superior graduação plena em Pedagogia, prevista como condição para o pagamento. Inobservância aos Princípios da Legalidade e Impessoalidade, bem como ao art. 9º, inc. VI, da LC nº 525/2011 e art.64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394/1996. Sugestão de débito no valor de R\$ 8.234,04.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Cruz do Sul/2014	Aguardando Recolhimento de Valores/Multa.

78	08489-0200/12-3	2015	Marco Peixoto	Preços unitários acima dos praticados pelo mercado. Tomada de Preços nº 07/2010 para construção de escola de educação infantil. Sagrou-se vencedora do certame a empresa Construções Primo Ltda. Verificou-se na proposta da empresa vencedora o preço unitário do item “Cordoalha de cobre nu têmpera dura, 35mm2” foi orçado em 54,00/m, ao passo que em processo licitatório realizado no Município de Três Passos para o mesmo objeto o aludido item foi orçado em 6,18/m. Sugestão de débito no valor de R\$ 11.955,00. Afastamento Aponte.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Barra do Guarita/2012	Arquivado.
79	002131-0220/14-0	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Relação às 07 (sete) professoras que atuaram em 2014 em áreas diversas para as quais foram admitidas. Quatro delas atuaram mediante convocação para jornada complementar de trabalho e todas possuíam habilitação para as matérias que ministraram. Considero compreensível que, na administração da Secretaria de Educação seja necessário, em determinadas hipóteses, o manejo de professores em diferentes áreas, para que os alunos não restem desatendidos. Afastamento do Aponte.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Farroupilha/2014	Acompanhamento do Processo;
80	8027-02.00/12-4	2014	Algir Lorenzon	Estabelecimento de cargos em comissão para atividades operacionais e burocráticas. Sugestão de negar exequibilidade Coordenador de Esportes, Assessor do Núcleo de Apoio Pedagógico, Coordenador de Educação Ambiental. Identificada mera alteração na denominação dos cargos, em ofensa das citadas decisões judicial (ADIN 7004739761) e deste Tribunal (aponte 4.5.1 deste Relatório). Infração ao artigo 37, II e V, da Constituição Federal, e artigos 20, § 4º e 32 da Constituição Estadual.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Esteio/2012	Acompanha Processo.

81	008182-0200/12-0	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Atraso nos repasses mensais ao Fundo de Previdência Social do Município. O Gestor menciona que não havia disponibilidade financeira para pagamento das obrigações existentes, e que desde 2005 vem buscando a regularização de suas finanças. Alega que, diante da falta de recursos nas contas livres, como IPVA e FP, o dinheiro foi utilizado para pagamento de outras obrigações prioritárias, como saúde e educação.	Recursos de outras áreas aplicados na educação.	São Borja/2012	Acompanhamento Processo.
82	00967-0200/15-1	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Terceirização irregular de escolas de educação infantil. Matéria apontada nos exercícios de 2006 a 2013. Afronta aos arts. 23, inc. V, 30, inc. VI, 205 "caput", 209 e 211 §2º da Constituição Federal, bem como aos arts. 4º, inc. II, 11, inc. V e 30, inc. I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Caxias do Sul/2017	Aguardando Recolhimento de Valores/Multa.
83	1087-02.00/10-8	2014	Adroaldo Mousquer Loureiro	Alocação insuficiente de recursos na Educação Infantil: Recursos do MDE e FUNDEB, representando 0,11% do PIB Municipal, sendo que a população infantil (zero a cinco anos) corresponde a 8,44% da população municipal. 1,76% da receita de impostos. O Número de vagas em creche e pré-escola a serem criadas até 2011, para o cumprimento das metas fixadas no Plano Nacional de Educação, se manteve em níveis baixos no Município de Viamão.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Viamão/2010	Apreciação.
84	002098-0200/150	2017	Iradir Pietroski	Inabilitação irregular de licitante na realização do Pregão Eletrônico nº 02/2015 para a contratação do serviço contínuo de vigilância eletrônica, com sistema de monitoramento 24 horas por dia, através de sistema de alarme apoiado por câmeras de vídeo, incluída a instalação dos equipamentos, nos prédios pertencentes à Secretaria de Educação, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo. Irregularidade.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Eldorado do Sul/2015	Aguardando Decisão Recurso.

85	7691-02.00/14-9	2016	Algir Lorenzon	CONTAS DE GESTÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. De outra banda, divergindo-se da instrução técnica, este Parquet opina pelo afastamento do agente correspondente que trata do descumprimento dos artigos 2º e 6º da Lei Federal nº 11.738/2008. O primeiro fixou o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”; o segundo determinou que os entes federativos promovessem, até 31/12/2009, a elaboração ou a adequação dos seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, relativamente ao piso salarial fixado. Pagamento temporário mediante parcela completiva, de acordo com as possibilidades financeiras do Estado, até o trânsito em julgado da sentença judicial.	Exme de contas do Governador do Estado.	Porto Alegre/2014	Acompanha Processo
86	5117-02.00/08-0	2010	Hélio Saul Mileski	Considerando-se o baixo investimento em educação infantil realizado pelo Auditado e a carência de vagas em creches e pré-escolas, aliado à obrigação constitucional de o Poder Público Municipal fornecer creche e pré-escola a todos os interessados, impõe-se a expedição de determinação ao Gestor para que, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da notificação da decisão da Câmara, tome medidas no sentido de criar vagas em creches e pré-escolas públicas, ou compre vagas em instituições privadas, buscando minorar os efeitos da falta de vagas constatada nos autos.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Arroio Grande/2008	Parecer Favorável.
87	526-0200/14-0	2017	Cezar Miola	O Gestor sustenta que a aquisição dos uniformes escolares pelo município, encontra-se consubstanciada em um contexto maior, qual seja a política pública denominada programa de Apoio ao Estudante (PAE). Diz que a ação adotada se tornou pública e, como tal, não pode ser interrompida. Ausência de Licitação Pública.	Ausência de Licitação Pública.	Canoas/2014	Cessão disponibilizada no DET.

88	003108-0200/14-1	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Pagamento de regime suplementar concedido para professores em desacordo com a legislação municipal. Expresso descumprimento das vedações contempladas no parágrafo único do artigo 22 da referida Lei.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Triunfo/2014	Acompanha Processo.
89	2445-02.00/14-8	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Professoras atuando em desvio de função, exercendo atividades fora da sala de aula sem embasamento legal. Desobediência ao Plano de Carreira do Magistério, Lei Municipal nº 3.049/2009, que não alberga esta situação.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Muçum/2014	Acompanha Processo.
90	1087-0200/10-8	2015	Adroaldo Mousquer Loureiro	Verificou a Auditoria investimento na Educação Infantil incompatível com a capacidade atual do Município de Viamão em assegurar, com prioridade, o direito da criança à educação. O investimento em Educação Infantil no exercício de 2010 foi com recursos do MDE e FUNDEB, representando 0,11% do PIB Municipal, sendo que a população infantil (zero a cinco anos) corresponde a 8,44% da população municipal. Do total de recursos do MDE e FUNDEB apenas 6,93% foram canalizados para o Ensino Infantil, representando 1,76% da receita de impostos. Evolução da taxa de atendimento em Educação Infantil do ano de 2009 para 2010. A taxa de atendimento em creches foi de 3,19% em 2009, e 4,74% em 2010. A taxa de atendimento na pré-escola foi 20,41% em 2009, e 28,94% em 2010. Desatendimento ao preconizado na Lei Federal nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação); A Auditada não atendeu plenamente a Educação Infantil do Município. Não obstante, alocou recursos para o Ensino Profissionalizante com	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Viamão/2010	Apreciação.

				infringência ao inciso V do art. 11 da Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB.			
91	2819-02.00/15-4	2017	Algir Lorenzon	Irregularidades relacionadas à Concorrência nº 001/2015, na modalidade empreitada por preço global por lote. O objeto do certame foi a construção de quatro escolas rurais, quais sejam: E.M.E. F. Aldrovando Santana, E.M.E.F. Novo Pampeiro; E.M.E.F. Unidade de Ensino Agrícola; e E.M.E.F. Adão Preto. Os recursos para a execução das obras são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação– FNDE. Os projetos fornecidos pelo FNDE e licitados pelo Executivo Municipal apresentam diversas divergências entre a planilha orçamentária e o memorial descritivo, dificultando a compreensão por parte dos participantes do objeto a ser licitado. Desatendimento aos requisitos do projeto básico, art. 6º, inciso IX da Lei Federal nº 8.666/93, assim como das exigências constantes no art. 7º, inciso I, da mesma lei.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santana do Livramento/2015	Aguardando Decisão Recurso.
92	08036-0200/12-3	2015	Adroaldo Mousquer Loureiro	Não há prazo para as instituições privadas de educação infantil cumprir os requisitos de funcionamento a partir do momento em que requererem o credenciamento/autorização. Não foi comprovado o cumprimento dos requisitos para funcionamento por mais de 85% das instituições privadas de educação infantil existentes no Município de Porto Alegre em 2012. Descumprimento do artigo 8º, parágrafo único, da Lei Municipal nº 8.198/1998. Violação do princípio da eficiência.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Porto Alegre/2012	Sobrestado.

93	2056-02.00/15-8	2016	Algir Lorenzon	<p>O referido item trata da contratação de Palestrante aos servidores públicos municipais (2 palestras). A primeira, realizada em maio/2015, teve como objetivo “a qualificação dos diretores da rede municipal sobre comunicação e educação”, e foi pago o valor de R\$ 5.000,00. A segunda, realizada em julho/2015, foi direcionada para “professores e servidores municipais com o tema liderança, trabalho em equipe e tomada de decisões”, cujo valor pago foi de R\$ 7.800,00. A primeira contratação se deu por dispensa de licitação, e a segunda foi realizada via processo de inexigibilidade. Em ambas, houve consulta a mais duas empresas, as quais apresentaram preços um pouco acima dos valores contratados. A Equipe de Auditoria comparou os valores pagos ao mesmo palestrante no município de Canudos, cujo o valor cobrado foi de R\$ 850,00. Assim, concluiu a Auditoria que os valores pagos pelo órgão auditado não se justificam, haja vista a diferença significativa de valores em situações fáticas delineadas como idênticas.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Cruzeiro do Sul/2015	Aguardando saneamento.
94	045-0200/12-2	2014	Marco Peixoto	<p>A informação manuscrita da Secretária de Educação Alvanira Ferri Gamba, de 20-01-2012, com a resposta ao questionamento acerca do valor estimado para aquisição netbooks, está ilegível e não há comprovação documental que o valor indicado (R\$ 400.000,00) efetivamente se tratava de preço de mercado. A Equipe de Auditoria demonstra que o netbook educacional “mg101A3” estava sendo vendido “INNOV” em página da Internet para compra on line no valor de R\$ 956,00, em 17-12-2012.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Tramandaí/2012	Arquivado.
95	00889-0200/12-0	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Empenhos de pagamentos de diárias a servidor não identificado na nota com gasto referente à evento no Ministério da Educação.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Sapiranga/2012	Acompanha Processo.

96	003123-0200/150	2017	Pedro Figueiredo	As alegações genéricas acerca do funcionamento do Simples Nacional não afastam a inclusão indevida de contribuições para as entidades privadas de serviço social e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e demais entidades de serviço social autônomo (SESI, SESC, SANAI SENAC, INCRA, Salário Educação, SEBRAE), dispensadas para as empresas de pequeno porte (artigo 13, § 3º, da Lei Complementar Federal nº 123/2006).	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Triunfo/2015	Revisão.
97	2762-02.00/14-8	2016	Heloisa Tripoli Goulart Piccinini	Em conformidade com o disposto no Artigo 27, Parágrafo Único da Lei Complementar nº 294, de 11 de outubro de 2005 e no Artigo 56, caput da Lei Complementar nº 295, de 11 de outubro de 2005, a remuneração e os subsídios dos Servidores Públicos Municipais de Santa Cruz do Sul, exceto os Profissionais da Educação, considerados aqueles definidos pelo Artigo 3º, Inciso II da Lei Complementar nº 295, de 11 de outubro de 2005, serão reajustados da seguinte forma: I – a contar de 1º de abril de 2014, fica concedido um reajuste de 8,32% (oito vírgula trinta e dois por cento) sobre os vencimentos vigentes em 31 de março de 2014.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Cruz do Sul	Acompanha Processo.
98	00288-0200/12-4	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Terceirização irregular de serviços na área da educação (psicologia nutrição), para o exercício de funções permanentes da administração em ofensa as disposições do artigo 37, caput (princípios da legalidade e eficiência) e inciso II, da C.F. cujo montante de R\$ 53.378,60, pago no exercício de 2012, não foi considerado como despesas de pessoal, nos termos do art. 18 da Lei Complementar nº 101/2000.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Vila Maria/2012	Arquivado. Microfilmado.

99	5489-0200/09-1	2011	Pedro Figueiredo	Irregular pagamento de refeições para os professores e funcionários das escolas municipais de educação infantil, sem previsão legal e a preços superiores aos contratados, além de duplicidade no pagamento, haja vista os mesmos terem recebido vale-refeição. Sugestão de glosa de R\$ 86.520,99. Reincidência (item 5.2.1 – fls. 1601-1067 e 3041-3053). O Administrador alega que o pagamento se deve ao projeto de estímulo aos bons alimentares na educação infantil.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Passo Fundo/2009	Fora do Tribunal.
100	964-02.00/11-0	2015	Algir Lorenzon	Irregularidades na Contratação de Organização Social para a Gestão de Serviços de Saúde, Educação e Ação Social - Fundação Araucária.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Bento Gonçalves/2011	Procedimento de Intimação.
101	2172-0200/14-0	2016	Cezar Miola	Acréscimo de valor contratual por reequilíbrio econômico financeiro sem respaldo legal. Em virtude do atraso no início e nas prorrogações da construção de creche municipal (Proinfância) contrato nº 05/2012, celebrado em 30-10-2012), a empresa contratada requisitou um aditivo contratual de 10%. Baseado em Laudo Técnico de Realinhamento de Preços”, onde alega defasagem nos valores e custos do material e de mão-de-obra. Entretanto, não restou caracterizado um aumento extraordinário, para além da variação normal de preços, de forma a inviabilizar a execução contratual.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Garruchos/2014	Arquivado. Conferência.

102	2305-0200/15-0	2017	Cezar Miola	Concessão de Vale alimentação aos servidores municipais em efetivo exercício de suas atividades, efetivos ou não. Funcionários da educação básica, conforme (Lei Municipal 13.415/2017).	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Ipiranga do Sul/2015	Arquivado.
103	001331-0200/13-1	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Pagamentos realizados a mais. Função de servente escolar, prestados na Secretaria Municipal de Educação. Valor maior que a determinação legal. Ressarcimento.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Rosário do Sul/2013	Arquivado. Aguarda Microfilmagem.
104	002819-0200/15-4	2017	Algir Lorenzon	Pagamento indevido de Função Gratificada de Diretor e de Vice-Diretor de Escola cumulada com Convocação para Regime Suplementar. Consoante resposta à requisição de documentos da equipe de auditoria, depreende-se que o pagamento da Convocação vem sendo realizado aos Diretores e Vice-Diretores em razão do disposto no art. 28, inc. III, da Lei Municipal nº 5.784/2010 (Plano de Carreira dos Professores) que prevê a convocação para o desempenho de atividades técnico-administrativo-pedagógicas nas unidades de ensino e na Secretaria Municipal de Educação. No entanto, não há como prevalecer tal entendimento, pois o exercício da atividade de Diretor ou de Vice-diretor de Escola daria direito ao recebimento de duas verbas diferentes, a FGM-01 ou FGM-02 e a Convocação para Trabalho em Regime Suplementar, o que é irregular, vez que o trabalho extraordinário atinente ao cargo já é remunerado pela correspondente função gratificada, não cabendo o	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santana do Livramento/2015	Aguardando decisão de Recurso.

				pagamento de qualquer outra verba para seu exercício.			
105	9614-02.00/13-9	2015	Marco Peixoto	Contratação da FURG/FAURGS por inexigibilidade de licitação, para a implementação do plano de educação ambiental, visando a obtenção da licença ambiental para as operações portuárias. Não constam a justificativa de preço e a razão da escolha do fornecedor, o que afronta ao estabelecido nos incisos I e II do Parágrafo único do Art. 26 da Lei 8.666/1993. Além disso, o objeto contratual é descrito de forma genérica, sem especificação dos serviços contratados, o que inviabiliza a fiscalização do contrato. Critica a cobrança de 13% de taxa de administração cobrada pela contratada.	Ausência de Licitação Pública.	Rio Grande/2013	Arquivado.
106	8182-02.00/12-0	2014	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Utilização de verba do FNDE. A Administração adquiriu 151 aparelhos de ar-condicionado de 24.000 BTUS, no valor de R\$256.549,00, para instalação em Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Porém, por ausência de planejamento e projetos de reformas nas instalações elétricas dos prédios que iriam ser beneficiados, bem como de reforço da rede elétrica, tais equipamentos permaneceram encaixotados. Infringência ao disposto do § 2º, inciso II do art. 15 da Lei 8.666/1993	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	São Borja/2012	Acompanha Processo.

107	001080-0200/10-9	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Os recursos destinados à Educação Infantil, no exercício, representaram apenas 14,13% do total de recursos MDE e FUNDEB e 3,83% da receita de impostos. Considerados os dados do IBGE de 2010, para cumprimento das metas fixadas no PNE até o exercício de 2011 (50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos), faz-se necessário a criação de 12.451 novas vagas em creche e 4.157 novas vagas em pré-escola. As informações constantes do Censo Escolar do MEC mostram que o número de alunos matriculados em creche e pré-escolar no Município Auditado se manteve em patamares reduzidos desde a edição do Plano Nacional de Educação.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Porto Alegre/2010	Instrução Municipal. Acompanha Processo.
108	957-0200/11-7	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	– Falta de controle no almoxarifado da Secretaria da Educação Municipal. Verificou-se a dificuldade do controle em decorrência do não funcionamento do sistema informatizado e do indevido armazenamento dos materiais em estoque. É responsabilidade de o Gestor manter um setor organizado, dotado de recursos humanos e materiais para garantir o funcionamento adequado para assim poder fornecer informações confiáveis. Evidenciada a precariedade do controle patrimonial e ausência de controle interno. Ofensa aos arts. 94 e 96 da Lei Federal nº 4.320/1964 e o art. 70 da Constituição Federal.	Precariedade do Controle patrimonial do Município.	Porto Alegre/2010	Cálculo. Apreciação.
109	8073-02.00/12-2	2014	Adroaldo Mousquer Loureiro	O Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Novo Hamburgo possibilita indevida ascensão funcional ao prever que professores da Educação Infantil, que ingressaram por concurso público em cargo cuja exigência era formação em nível médio e, depois, se formaram em curso de nível superior, sejam reclassificados em cargos de professor cuja habilitação exigida no concurso público foi de nível superior. Sugestão de negar exequibilidade ao artigo 50, caput, e §§ 1º e 2º, da Lei Municipal nº 2.340/2011. Negado.	Ascensão Funcional negada ao exercício da função.	Novo Hamburgo/2012	Relatório e Voto.

110	773-02.00/11-3	2016	Cezar Miola	Ausência do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil. Não foram criadas novas vagas na educação infantil.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Dom Pedrito/2011	Acompanha Processo.
111	1080-02.00/10-9	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Os recursos destinados à Educação Infantil, no exercício, representaram apenas 14,13% do total de recursos MDE e FUNDEB e 3,83% da receita de impostos. Considerados os dados do IBGE de 2010, para cumprimento das metas fixadas no PNE até o exercício de 2011 (50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos), faz-se necessário a criação de 12.451 novas vagas em creche e 4.157 novas vagas em pré-escola. MDE. Os dados arrolados nos itens precedentes mostram que a alocação insuficiente de recursos na educação infantil resultou em baixo atendimento da população infantil. E consideradas as regras do FUNDEB (EC nº 53/2006), o repasse estimado do Fundo para o Município de Porto Alegre seria de R\$ 163.947.591,42 em 2010, se o Município atendesse as metas do Plano Nacional de Educação. Ao deixar de atender as metas do PNE, um acréscimo de 30,01% no retorno do FUNDEB, correspondente ao montante de R\$ 37.842.415,10, deixou de circular na economia local, o que representa, por exemplo, 1,95% da receita total de impostos do Município ou 0,10% do seu PIB. Em suma, houve infração ao art. 7º, inciso XXV, Art. 208, inciso IV e art.227, todos da Constituição da República, ao art. 54 da Lei Federal nº8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), à Lei Federal nº10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e ao art. 11, inciso V, da LDB.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Porto Alegre/2010	Instrução Municipal. Acompanha Processo.

112	7654-02.00/14-0	2017	Cezar Miola	DETRAN. Realização de despesas com publicidade, no âmbito do Projeto Especial Jornada Esportiva Rádio Guaíba, em desacordo com as indicações técnicas da Divisão de Educação para o Trânsito e da Assessoria de Comunicação Social da Autarquia, que objetivavam conferir viés educativo às referidas ações.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Gestão DETRAN RS/2014	Instrução Estadual. Acompanha Processo.
113	002165-0200/14-7	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Regime Suplementar de trabalho. Período inferior ao tempo determinado para recebimento de vantagem. Conforme determina o Art. 47C.F. [...]A gratificação pelo exercício de direção de unidade de ensino observará a tipologia das escolas, o número de alunos e de professores, e corresponderá a um percentual incidente sobre o vencimento básico da Carreira, conforme segue: V- em unidades de ensino com mais de 4 (quatro)professores, que ofereçam Educação Especial e/ou Classe de Recursos, Educação Infantil e ensino fundamental, com mais de250 alunos:	Educação especial sem planejamento adequado à lei Orçamentária.	Frederico Westphalen/2014	Instrução Municipal. Acompanha Processo.
114	08039-0200/12-1	2017	Renato Luís Bordin de Azeredo	PROCEMPA. Não se verifica a inexigibilidade de licitação para a contratação dos serviços de educação ambiental. Não restou delimitada a singularidade do objeto, tampouco demonstrada a notória especialização da contratada. Infração ao artigo 37, XXI, da Constituição Federal, e artigos 2º e 3º da Lei das Licitações. Equipamentos de vídeo monitoramento das escolas. Indevida restrição no Pregão Eletrônico com a exigência de Carta de Solidariedade dos licitantes, decorrendo a imprópria desclassificação da ofertante do menor preço.	Ausência de Licitação Pública.	Gestão PROCEMPA/2014	Arquivado.

115	002132-0200/15-1	2015	Pedro Figueiredo	<p>Convênio firmado com a Cooperativa Educacional João Batista Rotta Ltda. Inexistência de comprovação da utilização da verba pública. Autorizado pela Lei Municipal nº3.616 /15, o repasse tem o escopo de viabilizar o Projeto de Educação para o Trânsito, mediante repasse de R\$ 12.000,00 à Cooperativa, que é responsável pelo controle e distribuição dos recursos. Consoante o art. 3º da precitada Lei, a subvenção foi paga no mês. Home Page: http://www.tce.rs.gov.br/e-mail:mpe@tce.rs.gov.br de abril de 2015, porém, não foi fixado prazo para a prestação de contas, assim como não foi incluída exigência de plano de trabalho ou cronograma de execução das atividades.</p>	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Espumoso/2015	Aguarda Decisão de Recurso.
116	1599-02.00/12-2	2010	Adroaldo Mousquer Loureiro	<p>Contratações de profissionais para as áreas da saúde e educação autorizadas pelas Leis nº. 2.937/20094, 3.062/20105 e 3.068/20106, alega que foram necessárias para substituir os frequentes afastamentos legais de servidores nos termos constantes nas respectivas justificativas, bem como que todas estão devidamente justificadas.</p> <p>Iniciando pelas 32 (trinta e duas) admissões fundamentadas na Lei nº 2.949/2010 (fls. 379 e 380 do E.A.), para atendimento do Programa Promovem Urbano coordenado pelo Ministério da Educação, é possível constatar a natureza temporária das necessidades, vinculadas ao atendimento de demandas que não integram o rol das competências obrigatórias legalmente atribuídas aos municípios.</p> <p>“O Pro Jovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.”</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Gravataí/2010	Arquivado.

117	2658-02.00/08-0	2008	Pedro Figueiredo	Ressalte-se, por outro lado, que a Lei Orgânica do Município nenhuma referência faz à possibilidade de prestação de auxílio financeiro ao desporto de rendimento praticado de modo profissional. Já a Lei Municipal no 2.822/2006, por sua vez, condiciona o recebimento dos recursos à apresentação de projeto e, segundo os documentos juntados nas fls. 662/663 do PA, apresentado pelo Grêmio Esportivo foi o Projeto Juvenil Sapucaense, que resultou na celebração de Termo de Convênio, tendo por objeto a realização de projeto na área da educação esportiva, recreação e lazer (cláusula primeira), com o objetivo de dar condição educacional através do esporte, formando futuros profissionais por meio da escolinha de futebol (cláusula segunda). Assim, a destinação de recursos públicos para atender qualquer gasto do Grêmio Esportivo fora desse projeto, tais como o atendimento de custos do time de futebol profissional, foge dos termos do Convênio celebrado, configurando desvio de finalidade e afronta ao princípio da legalidade e o interesse público.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Sapucaia do Sul/2006	Apreciação.
118	000619-0200/15-3	2017	Pedro Figueiredo	Gestão privada de escolas da Educação Infantil. Concorrência nº46/2014, envolvendo o montante de R\$ 10.336.481,04, para a contratação de pessoa jurídica, sem fins lucrativos, para prestação de serviços continuados de gestão de Escola de Educação Infantil por lotes, no Município de Canoas/RS, vencida pelas entidades Instituto Anjos e Marmanjos – IAM e Associação Educacional Primeira Infância Melhor – ASSOCEPIM. Restrição editalícia à participação de empresas que possuam fins lucrativos afronta ao princípio constitucional da isonomia entre os licitantes, limitando o competitivo, eis que verificada natureza contratual, e não convênio para a conjugação de objetivos comuns	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Canoas/2015	Processo incluído em Pauta.

119	2790-0200/14-8	2017	Cezar Miola	Não pagamento de aluguel do imóvel à Caixa de Auxílio dos Servidores Municipais de Santa Vitória do Palmar, CASERVIM. Violação do Princípio Jurídico do <i>Pacta Sun Servanda</i> e ao Art. 5º da Lei nº 8.666/1993. Secretaria da Educação ocupava 50% do imóvel e pagava 50% do calor do referido aluguel.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Vitória do Palmar/2014	Acompanha Processo.
120	2071-0200/14-0	2016	Alexandre Postal	Pagamento indevido Serviços de Limpeza e Conservação em Setor Próprio da Secretaria de Educação. Concessão de acréscimo contratual acima da real necessidade. Desclassificação da proposta por inexecuibilidade, prejuízo ao erário.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Eldorado do Sul/2014	Acompanha Processo.
121	8039-0200/12-1	2015	Renato Luís Bordin de Azeredo	PROCEMPA. Auxílios aos trabalhadores – Auxílio-Refeição e Auxílio-Alimentação, Auxílio-Transporte, Auxílio-Educação, Auxílio-Saúde, Auxílio-Morte/Funeral, Auxílio-Creche e Auxílio-Farmácia –, envolvendo a despesa de R\$ 15.403.014,72, não foram regulamentados pela Companhia. A ausência de regulamentação normativa específica que detalhe os critérios para a concessão de auxílios aos trabalhadores da PROCEMPA permite dispêndios arbitrários.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Gestão PROCEMPA Porto Alegre/2012	Arquivado.
122	8288-02.00/12-4	2014	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Terceirização irregular de serviços na área da educação (psicologia e nutrição), para o exercício de funções permanentes da administração em ofensa as disposições do artigo 37, caput (princípios da legalidade e eficiência) e inciso II, da Constituição Federal, cujo montante de R\$ 53.378,60, pago no exercício de 2012, não foi considerado como despesas de pessoal, nos termos do art. 18 da Lei Complementar nº 101/2000. – Pagamento de vencimentos a maior que o	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Vila maria/2012	Arquivado.

				devido a servidor provido em cargo em comissão de Chefe Encarregado do Futsal, em desacordo com a legislação vigente. Sugestão de débito no montante de R\$ 3.999,68.			
123	8599-02.00/12-3	2014	Marco Peixoto	<p>O fato, devidamente comprovado, é que houve a utilização de dotações orçamentárias de unidades não previstas na Lei Municipal nº 1.356/2011 (fls. 169 a 174) para custear o EXPOBOL, destacando-se as dotações das unidades orçamentárias “Administração e Planejamento”, “Obras, Viação e Serviços Públicos” e “Agricultura e Meio Ambiente”, além de projetos/atividades incompatíveis (ex: Manutenção do Ensino Básico, fl. 219). Como bem destaca o SIM II, esta “prática, além de se constituir em despesa sem autorização legal, mascara a execução orçamentária, pois faz acreditar que foram investidos valores em setores determinados, sendo que na verdade o investimento ocorreu na EXPOBOL. Exemplo disso foram as despesas realizadas com dotações destinadas à educação, sob projeto/atividade denominado “2.019 Manutenção do Ensino Básico”, (...). E, sendo assim, diante da realização de despesas sem autorização legal, resta configurado prejuízo ao Erário, passível de ressarcimento.</p>	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Boqueirão do Leão/2012	Arquivado.

124	8236-0200/12-0	2015	Adroaldo Mousquer Loureiro	<p>Paralisação das obras da Escola de Educação Infantil. A Administração contratou a empresa Ciclo Construções, em fevereiro de 2011, para realização de obra na referida escola, com prazo de duração de 08 meses, pelo valor de R\$ 676.258,08. O Contrato foi rescindido, devido a contratada ter abandonado a obra, o que ocorreu no segundo semestre de 2012. No entanto, até a data da auditoria, está ainda se encontrava paralisada, sendo realizada licitação para conclusão do serviço, que resultou fracassada. O Município informou que estaria realizando nova licitação. Sugestão de realização de estudo detalhado sobre a condição estrutural da torre, dada a possibilidade de erro de execução, com possível comprometimento da durabilidade da obra e necessidade de demolição e reconstrução às expensas da contratada.</p> <p>Alocação de recursos para pagamento de mestrado a professores. A Administração, desde 2009, tem efetuado despesas com mestrado de professores da rede pública municipal. Enquanto recursos estariam sendo destinados ao pagamento de cursos de mestrado em letras de alguns professores, ainda haveria crianças sem vagas no sistema de educação infantil, contrariando as metas e estratégias definidas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Carazinho/2012	Serviço de Controle Processual e Operacional. Acompanha Processo.
125	953-0200/11-6	2014	Adroaldo Mousquer Loureiro	<p>Cargo em Comissão de Gerente Municipal de Tecnologia criado pela Lei Complementar nº 07/2005. As atividades atinentes à área de tecnologia de informação devem ser executadas por servidor efetivo, selecionado por concurso público, haja vista o caráter técnico e contínuo de suporte às administrações. O servidor designado por meio da Portaria nº 523/2011, para o exercício do cargo em comissão de Gerente de Tecnologia, não possuía a qualificação necessária para tal mister, uma vez que foi certificado apenas a sua conclusão do ensino médio, em educação de Jovens e Adultos, em junho de 2008.</p> <p>Descumprimento dos princípios da eficiência e da legalidade, expressos no caput do art. 37 da</p>	Ascensão Funcional negada ao exercício da função.	Torres/2012	Parecer Favorável.

				Constituição da República, e do disposto no inciso V do mesmo artigo. Sugestão de negativa de exequibilidade do artigo 1º da Lei Complementar nº 07, de 01-08-2005, no tocante ao cargo em comissão de Gerente Municipal de Tecnologia.			
126	01224-0200/10-5	2015	Adroaldo Mousquer Loureiro	A Lei Municipal nº 3.934/2008 fixou os subsídios dos Secretários Municipais, mas não estabeleceu critérios de remuneração nos casos em que servidores de outras esferas fossem cedidos para o exercício do cargo de Secretário. Aplicabilidade do entendimento deste Tribunal de Contas, exarado no Parecer nº 47/99 e nas Informações nos 111/2001, 142/2001 e 43/2002, no sentido de pagar a diferença correspondente entre o subsídio mensal estabelecido ao Secretário Municipal e o total mensal já percebido junto ao órgão de origem. Em contraste, a Secretária Municipal de Educação efetivamente percebeu o subsídio mensal do cargo político cumulativamente com remunerações por dois vínculos funcionais efetivos com o Estado no cargo de Professora. Matéria apontada no processo relativo ao exercício de 2009. Sugestão de débito de R\$ 33.536,93.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Palmeira das Missões/2010	Parecer Desfavorável
127	8001-02.00/15-9	2016	Algir Lorenzon	Alocação insuficiente de recursos em educação infantil; não aplicação do percentual mínimo.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Santana do Livramento/2010	Arquivado.

128	6384-02.00/14-3	2015	Adroaldo Mousquer Loureiro	<ul style="list-style-type: none"> - Atos Admissionais, seguindo os seguintes parâmetros: - Atender transporte das escolas de Educação Infantil: Leis Municipais nos 3.995/2011 e 4.151/2013 (Motorista); - Em face de necessidades de Escolas Municipais de Educação Infantil, incluindo realização de reformas: Leis Municipais nos 3.994/2011 (Pedreiro), 4.079/2012 e 4.128/2012 (Auxiliar de Serviços Gerais), e 4.164/2013 (Professor Ensino Fundamental Anos Finais Artes); - Concessão de Licença para concorrer a cargo eletivo: Leis Municipais nos 4.077/2012 (Eletricista) e 4.078/2012 (Professor Séries Finais Educação Física); - Concessão de Licença-Gestante: Leis Municipais nos 3.989/2011 (Professor Séries Finais Educação Física), 4.043/2012, 4.150/2013 e 4.165/2013 (Auxiliar de Serviços Gerais), 4.056/2012 (Professor Nível 2 Séries Iniciais), 4.147/2013 (Psicólogo) e 4.273/2013 (Professor Ensino Fundamental de Ciências); - Substituir servidora removida para a SMECD e substituir servidores nas escolas de Educação Infantil: Leis Municipais nos 4.184/2013 e 4.150/2013 (Auxiliar de Serviços Gerais). <p>Restam negadas as irregularidades.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Não Me Toque/2012	Arquivado.
129	002580-0200/15-8	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Utilização indevida de recursos de movimentação livre, no valor de R\$20.000,00, para o pagamento de abono destinado aos profissionais do magistério. Consoante o art. 4º da Lei Municipal nº 1.390/2015, tal verba deveria ser paga com dotações orçamentárias disponíveis no FUNDEB. Também o abono foi considerado indevidamente como base de cálculo para fins previdenciários. Afronta à Lei Municipal nº 1.390/2015, bem como aos princípios constitucionais da legalidade e da impessoalidade.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Passa Sete/2015	Arquivado.

130	8187-0200/12-3	2016	Alexandre Postal	<p>Contrato nº 070/2011. Execução de Escola de Educação Infantil no Bairro Guará. Constatou-se, através de vistoria, defeitos construtivos que poderão afetar a durabilidade da obra, tais como falhas e ninhos de concretagem, as quais têm como consequência elementos estruturais com os ferros expostos e concreto em estado de segregação. Não atendimento dos princípios constitucionais da eficiência.</p> <p>- Atraso injustificado dos serviços. Constatou-se, através de vistoria à obra, que os serviços ainda não estavam concluídos e que estavam atrasados em relação ao cronograma. Inércia do Executivo em relação ao caso. Violação dos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade e da eficiência, previstos no art. 37 da Constituição Federal.</p> <p>– Antecipação indevida de pagamentos. Em vistoria realizada, em dezembro de 2012, verificou-se que parte dos serviços pagos antecipadamente não havia sido executado. O valor de R\$ 28.321,09, referente aos serviços pagos e não executados, é passível de devolução ao Executivo Municipal.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Três de Maio/2012	MPC. Acompanha Processo.
131	1245-0200/13-6	2017	Daniela Zago Gonçalves da Cunda	<p>Construção de Escola de Educação Infantil. O reservatório de água contratado para ser executado em concreto armado foi executado em chapas metálicas. O valor da obra contratada ficou estabelecido em R\$ 53.521,61 e o valor da obra efetivamente realizada totalizou R\$ 32.389,28. Incidência de sobre preço no montante de R\$ 21.132,33. O pagamento não se deu durante o exercício de 2013, por conseguinte cabe ao Administrador a promoção de ajustes contratuais necessários a evitar o dispêndio indevido no valor de R\$ 21.132,33. Infringência aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, publicidade e eficiência.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	São Luiz Gonzaga/2013	MPC. Acompanha Processo.

132	002101-0200/15-3	2016	Algir Lorenzon	Conforme observa a instrução técnica, a documentação juntada aos autos, AGENDA DE TRABALHOS REALIZADOS EM 2015 (peça 0399480), demonstra que “a atuação da UCCI limitou-se a elaboração dos relatórios e pareceres obrigatórios por força de legislação, principalmente as despesas com educação, recursos do FUNDEB e MDE.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Encantado/2015	Elaboração de Ofício.
133	1179-02.00/13-4	2016	Daniela Zago Gonçalves da Cunda	Supervisão de Instrução de Contas Municipais. Inconformidade. Cargos comissionados. Assessor da Secretaria de Educação e Cultura. Atribuições se revestem de características de permanência na administração e de caráter técnico e burocrático, sendo típicas de cargos de provimento efetivo a serem preenchidos por concurso público. Afrenta ao art. 37, II, da Constituição Federal e ao art. 32 da Constituição Estadual.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Dom Feliciano/2013	Emissão de Certidão de Decisão.
134	773-02.00/11-3	2015	Marco Peixoto	Ausência de Cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil. O investimento em educação infantil mostrou-se insuficiente para o cumprimento das metas. Não foram disponibilizadas vagas de modo a atender 50% das crianças de 0 e 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, em infringência à Lei Federal nº 10.172/2001. – Investimentos realizados na educação infantil não asseguram absoluta prioridade e proteção à criança. Infringência ao art. 7º, inciso XXV, art. 208, inciso IV, e art. 227 da Constituição da República, além do art. 54 da Lei Federal nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e da Lei Federal nº 10.172/2001.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Dom Pedrito/2013	Acompanha Processo.

135	08465-0200/12-9	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Execução da Escola de Educação Infantil – Creche Pró-Infância tipo C. Tomada de Preços nº 98/2011. Contratação de empresa pelo valor de R\$ 705.407,97. Pagamento integral do valor referente ao quinto mês de execução contratual. Verificação pela Equipe de Auditoria que atestou a inexecução dos serviços de divisória de banheiros e sanitários previstos no contrato. Entrega de esquadrias metálicas com divergência ao especificado no contrato. Previsão de inclusão de instalação de vidros nas esquadrias que não restou cumprida. Pagamento integral dos serviços de esquadrias. Pagamentos irregulares. Não atendimento dos artigos 62 e 63 da Lei Nacional nº 4.320 de 1964. Violação aos primados da legalidade, razoabilidade e da economicidade estabelecidos no artigo 19 da Constituição Estadual. Sugestão de ressarcimento no montante de R\$ 42.019,79, afastada débito.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Palmeira das Missões/2012	Acompanha Processo.
136	1570-02.00/09-4	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	<p>Irregularidades em obras de escolas municipais contratadas com a empresa Construtora França Ltda., em regime de empreitada global. O prédio da Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão apresentava graves problemas estruturais, além da utilização indevida de blocos cerâmicos de vedação com finalidade estrutural em paredes de alvenaria, conforme relatório da Fundação Ciências e Tecnologia – CIENTEC. Os problemas causaram a interdição das escolas, necessitando de reparos que geraram custos adicionais para a municipalidade. A Administração Municipal tomou as providências necessárias efetuando as adequações que se faziam necessárias para a utilização das escolas e ajuizou, em 2010, ação judicial a fim de ressarcir os valores despendidos nas reformas e com as demais despesas. Inconformidade sanada, sem prejuízo da responsabilização do Administrador, haja vista que as providências foram tomadas após a abordagem da equipe de auditoria no Relatório de Acompanhamento de Gestão nº 01/09, aliado ao fato de que o erário ainda não havia sido ressarcido.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Erechim/2012	Acompanha Processo.

137	000863-0200/15-2	2017	Iradir Pietroski	Contrato nº 4481/2014, para Construção de Escola de Educação infantil com Recursos do FNDE.3.1.1. Considerações Iniciais: Contrato firmado com a empresa MVC Componentes Plásticos Ltda., para construção de escola do programa Pro Infância obedecendo à tipologia B – Metodologias Inovadoras. A contratação ocorreu por meio de adesão ao processo de Regime de Diferenciado de Contratação nº 94/2012-B, promovido pelo Governo Federal. O preço do contato foi de R\$ 1.531.482,11, com prazo de vigência de 12 meses, a contar da emissão da ordem de serviço (peça nº 232028, p. 16).	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Caçapava do Sul/2015	Setor de Cálculo e Certidões. Aguarda Saneamento.
138	7595-02.00/14-1	2017	Algir Lorenzon	Apelação - Mandado de Segurança - acumulação de cargos- artigo 37, XVI, "b" da Constituição Federal - impossibilidade da cumulação, pois a jornada de 11 horas diárias não atende às finalidades públicas - sentença confirmada. Recurso não provido.	Ascensão Funcional negada ao exercício da função.	Nonoai/2012	Processo Fora do Tribunal. Microfilmado.
139	00934-0200/13-1	2015	Pedro Figueiredo	Convênios firmados com três entidades tendo por objeto o repasse de recursos para subsidiar matrículas de alunos da educação infantil infringiram os princípios constitucionais da economicidade e da eficiência. A Auditada também credencia escolas particulares para a prestação do mesmo serviço. Os valores pagos às entidades conveniadas apresentaram-se muito superiores aos repassados às escolas particulares e o Município ficou com maiores responsabilidades e encargos.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Esteio/2013	Arquivado.

140	000555-0200/14-3	2017	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Repasses ao Centro de Educação Popular – CEPO, por meio do Convênio nº 53/2009. Não comprovação da finalidade pública da despesa. Não integram a prestação de contas os relatórios circunstanciados das despesas pagas (art. 9º da Lei Municipal nº4.573/2009 e cláusula dez do termo de convênio) e, tampouco, a relação discriminada da aplicação do recurso recebido (inc. IV do art. 20 do Decreto nº 3.146/2006). Além disso, os recursos permanecem não sendo disponibilizados e movimentados em conta específica. Situação já apontada nos exercícios de 2012.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Erechim/2014	Aguardando Cálculo Certidão TC/PC.
141	02109-0200/14-7	2016	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Conforme demonstrado pela defesa, o registro dos pneus adquiridos em 31-12-2014 consta no “Subalmoxarifado Administrativo” (fl. 977), enquanto que o relatório utilizado pela equipe de auditoria diz respeito ao “Subalmoxarifado Obras” (fls. 226 e 227). E como ressalta a instrução técnica os documentos juntados pela Equipe de Auditoria demonstram que as Notas de Empenho estão assinadas pela Secretária de Educação do Município e indicam que as aquisições foram destinadas ao transporte escolar (fls. 220 e 223). Assim, ante os dados expostos e frente à constatação de que não há nos autos comprovação de inexistência dos pneus no estoque físico da Auditada ou de sua não utilização, a manifestação do Parquet, em anuência às conclusões da instrução técnica, é pelo afastamento do apontado e, consequentemente, do débito sugerido.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Estação/2014	Arquivado.
142	000954-0200/15-1	2017	Pedro Figueiredo	Incentivo à Cooperativa Santa Clara Ltda. através da Lei Municipal nº2625 de 2014, alterada pela Lei Municipal nº 2628 de 2014. Incentivo consistente em: ressarcimento do valor pago pela beneficiada para a aquisição de imóvel para instalação da unidade fabril; classificação da área adquirida como “Distrito Industrial”, Garantia de estruturas elétricas, de abastecimento de água, de acesso a rodovias, de comunicação; ressarcimento da metade do valor de incremento ao ICMS do Município pela Cooperativa através do valor	Ausência de Licitação Pública.	Casca/2015	Aguardando Recolhimento de Valores/Multa.

				adicionado, deduzidos os percentuais constitucionais obrigatórios em saúde e educação. A unidade empresarial destina-se a industrialização de leite cru e tem investimento estimado em R\$ 80.000.000,00. Ausência de procedimento licitatório.			
143	000710-0200/15-7	2017	Algir Lorenzon	Diante das estratégias estabelecidas na Lei Federal nº 13.005/2014, com vistas ao atingimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (50% de crianças com idade entre 0 e 3 anos em creche até 2024 e 100% de crianças entre 4 e 5 anos em pré-escola até 2016), recomenda-se que seja determinada a comprovação, dentro do prazo previsto na Lei nº 13.005/2014, da estratégia 1.4 do PNE, demonstrando quais as normas, procedimentos prazos estabelecidos para a definição de mecanismos de consulta publicada demanda das famílias por creches.	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Alegrete/2015	Arquivado.
144	1332-02.00/15-0	2016	Alexandre Mariotti	Quanto ao Parecer Desfavorável, igualmente não se constata a presença de argumentos capazes de alterar o decisum recorrido –que, ao contrário do que sistematicamente argumenta a peça recursal, não se fundamenta em qualquer “reincidência” do Administrador, mas, nas palavras do Relator a quo, Conselheiro Pedro Figueiredo, na constatação de “um número considerável/elevado de apontes”, repetidos anualmente mesmo após as decisões prolatadas por este Tribunal, bem como de apontes relevantes sob o aspecto qualitativo, como a falta de cumprimento das metas de Plano Nacional de Educação.	Apontamentos recorrentes por parte dos TCE.	Tramandaí/2011	Arquivo. Microfilmado.

145	009176-0200/088	2008	Alexandre Postal	SEINFRA, DAER E AGERGS: Supervisão de Auditoria e Instrução de Contas Estaduais.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Contas Estaduais/1997-2009	Apreciação Contas Estaduais
146	01229-0200/13-3	2015	Pedro Figuiredo	No caso dos autos, a prestação de contas das diárias restou deficiente, pois não foram apresentados os atestados/certificados de comparecimento aos eventos oficiais que deram ensejo às viagens, de modo a demonstrar a finalidade pública dos deslocamentos. Quanto aos documentos apresentados pelo Gestor às fls. 1296/1306, relativos a diárias pagas à Secretária Municipal de Educação e Cultura, os atestados e listas de presenças já foram analisados pela Equipe de Auditoria, que constatou o pagamento de diárias além das comprovadas. Já os elementos acostados às fls. 1307/1308 não comprovam o efetivo deslocamento que embasou a diária, eis que inexistente demonstração da presença do servidor no local de destino.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Panambi/2013	MPC. Acompanha Processo.
147	00933-0200/13-9	2015	Estilac Martins Rodrigues Xavier	Serviços de limpeza e manutenção dos prédios da Secretaria Municipal de Educação. Contrato nº 284/2010. Concessão de reajuste de preço (16,07%), por intermédio do sexto termo aditivo, considerando a inclusão de cinco funcionários (13,16%), em inobservância do artigo 65, § 6º, da Lei nº 8.666/1993. Sugestão de débito de R\$ 13.191,52.	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Eldorado do Sul/2012	Acompanha Processo.

148	00665-0200/11-9	2015	Pedro Figueiredo	<p>Contrato para construção da Escola de Educação Infantil – Creche Pró-Infância, celebrado com a empresa CPP Pré-Moldados e PVC Ltda., firmado com preços unitários de alguns itens superiores aos praticados no mercado, consoante se verificaria pela comparação com licitação para o mesmo fim efetivada pelo Município de Tenente Portela. Valor de R\$ 36.591,64 passível de ressarcimento ao erário – sugestão afastada pelo SIM II (fls. 943 a 948).</p> <p>Trata-se de continuação da falha já apontada no exercício anterior, pois decorrente da execução do mesmo contrato. Dito isso, reitera-se a posição externada pelo MPC no Processo de Contas nº 01224-0200/10-5, relativo ao exercício de 2010 (Parecer nº 00017/2015). Devolução ao erário.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Palmeira das Missões/2011	Instrução.
149	8187-02.00/12-3	2014	Adroaldo Mousquer Loureiro	<p>Contrato nº 070/2011. Execução de Escola de Educação Infantil no Bairro Guaíra. Constatou-se, através de vistoria, defeitos construtivos que poderão afetar a durabilidade da obra, tais como falhas e ninhos de concretagem, as quais têm como consequência elementos estruturais com os ferros expostos e concreto em estado de segregação. Não atendimento dos princípios constitucionais da eficiência, por falhas na fiscalização dos serviços e da economicidade, tendo em vista que os defeitos, se não forem sanados, terão impacto na durabilidade da obra, conforme prescrito no item 7.4.1 da NBR 6118 (fls. 811 a 813).</p> <p>Atraso injustificado dos serviços. Constatou-se, através de vistoria à obra, que os serviços ainda não estavam concluídos e que estavam atrasados em relação ao cronograma. Inércia do Executivo em relação ao caso. Violação dos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade e da eficiência, previstos no art. 37 da Constituição Federal (fls. 813 a 815).</p> <p>Antecipação indevida de pagamentos.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Três de Maio/2012	Aguarda Recurso.

150	7047-02.00/14-7	2015	Iradir Pietroski	<p>Não obstante, examinaram-se os atos decorrentes dos Editais dos anos de 2011 e 2012 frente às disposições contidas na Lei Municipal nº 4.989/20034, que regula a reserva de vagas para afrodescendentes nos concursos promovidos pelo Município de Pelotas.</p> <p>No tocante aos cargos de Técnico Agrícola Municipal, Motorista, Arquiteto, Biólogo, Professor Educação Infantil, Professor I, Professor II Educação Física, Professor II Inglês, Técnico Superior em Artes, Técnico Superior em Educação Física, Turismólogo (Edital nº 001/2011), bem como os de Agente Comunitário de Saúde - Área Grupelli (Edital nº 01/2011), cabe o registro em virtude da ausência de candidatos aprovados candidatos na condição de cotistas, ou pelo chamamento de toda a lista de aprovados em concurso.</p> <p>Por sua vez, cabe destacar que todos os aprovados cotistas para os cargos de Auxiliar da Educação Infantil, Professor II Educação Artística, Professor II Espanhol (Edital nº 001/2011) e Agente Comunitário de Saúde, já foram convocados.</p>	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Pelotas/2013	Aguardando Prazo Recurso de Embargos.
151	2790-0200/14-8	2016	Cezar Miola	<p>Não provimento dos cargos de professores. O Quadro do Magistério Municipal é previsto na Lei nº 5.016, a qual prevê: para a Educação Infantil 69 cargos de 20 horas, dois vagos, e dois cargos de 40 horas com um vago; para o Ensino fundamental Séries Iniciais há previsão de 176 cargos de 20 horas, 20 vagos, e 26 cargos de 40 horas com seis vagos; e para o cargo de Professor Ensino Fundamental Séries Finais há previsão de 159 cargos de 20 horas, com 25 vagos, e sete cargos de 40 horas com cinco vagos. Havia no período 73 professores contratados temporariamente. Multa ao Senhor Eduardo Correa Morrone (Prefeito) por infringência de normas de administração financeira e orçamentária, com base nos arts. 67 da Lei Estadual nº 11.424/2000 e 135 do RITCE.</p>	Irregularidades na administração de recursos vinculados à educação.	Santa Vitória do Palmar/2014	Acompanha Processo.

152	074-02.00/11-2	2016	Algir Lorenzon	<p>Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Alocação insuficiente de recursos no ensino infantil, de modo a ofertá-la a toda população infantil. Os recursos destinados à Educação Infantil no exercício representaram apenas 23,60% do total de recursos MDE e FUNDEB e 6,83% da receita de impostos. Não foram atingidas as metas de atendimento nas creches (50% das crianças) e na pré-escola (80%), como definidas na Lei Federal nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), verificando-se, em 2011, a recepção de 24,94% das crianças nas creches e 44,77% na pré-escola. Para atender a tais metas haveria a necessidade de criação de 1.474 vagas em creche e 1.138 na pré-escola. Investimentos realizados na educação infantil não asseguram absoluta prioridade e proteção à criança. Verificou-se alocação insuficiente de recursos na educação infantil, resultando em baixo atendimento à população infantil. Infração ao artigo 7º, inciso XXV, artigo 208, inciso IV, e artigo 227, todos da Constituição Federal; artigo 54 da Lei Federal nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei Federal nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação); e ao artigo 11, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases.</p>	Alocação insuficiente de recursos para educação infantil.	Cachoeirinha/2011	Instrução Municipal. Acompanha Processo.
153	6767-02.00/14-0	2015	Algir Lorenzon	<p>Trata-se de exame de legalidade de atos administrativos de provimento derivado de pessoal, efetuados pelo Executivo Municipal de Viamão. Na análise, constataram-se 06 (seis) atos daquela espécie, sendo 01 na modalidade de transposição de regime, 01 de reenquadramento e 04 de reintegração. Por sua vez, o reenquadramento da servidora ocorreu com fulcro na Lei Municipal nº 2712/1998, que modificou a estrutura básica da Secretaria de Educação da Prefeitura de Viamão, extinguindo o cargo de Auxiliar de Creche e reenquadrando a servidora no de Auxiliar de Educação Infantil. Todavia, nem a lei anterior, tampouco a lei reenquadradora, previu o grau de escolaridade previsto para os cargos. Quando do ingresso originário da servidora, apenas o Edital nº 03/1993 exigia a</p>	Ascensão Funcional negada ao exercício da função.	Viamão/2012	Aguardando Prazo Recurso de Embargos.

				alfabetização como requisito para o exercício do cargo de Auxiliar de Creche. Já a Lei nº 2712/1998 também olvidou da previsão de escolaridade, o que somente foi sanado pelo Decreto Executivo nº 15/2004, ao qual exigiu o Segundo Grau Completo e curso de preparação.			
154	10352-02.00/11-0	2013	Adroaldo Mousquer Loureiro	Relativamente às contratações por tempo determinado realizadas para atender necessidades na área da educação, fundamentadas nas Leis nºs 2.937/20097 e 3.068/20108, alega que foram necessárias para substituir os afastamentos legais de servidores em casos de licenças ou eleição para cargos de direção em escolas municipais, situação em que, findo o mandato, o servidor retorna ao exercício normal do cargo.	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Gravataí/2011	Arquivado.
155	947-02.00/13-1	2016	Iradir Pietroski	Contas de Gestão. Devolução de Vista.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Tramandaí/2013	Devolução. Acompanha Processo.
156	283-02.00/16-5	2017	Alexander Postal	Doação de dez veículos realizada ao município pela Receita Federal do Brasil. Restrições nas doações.	Precariedade do Controle patrimonial do Município.	Lagoa dos Três Cantos/2010	Arquivado.

157	0953-02.00/11-6	2016	Alexandre Postal	<p>Cargo em Comissão de Gerente Municipal de Tecnologia criado pela Lei Complementar nº 07/2005. As atividades atinentes à área de tecnologia de informação devem ser executadas por servidor efetivo, selecionado por concurso público, haja vista o caráter técnico e contínuo de suporte às administrações. O servidor designado por meio da Portaria nº 523/2011, para o exercício do cargo em comissão de Gerente de Tecnologia, não possuía a qualificação necessária para tal mister, uma vez que foi certificado apenas a sua conclusão do ensino médio, em educação de Jovens e Adultos, em junho de 2008.</p> <p>Descumprimento dos princípios da eficiência e da legalidade, expressos no caput do art. 37 da Constituição Federal, e do disposto no inciso V do mesmo artigo. Sugestão de negativa de executoriedade do artigo 1º da Lei Complementar nº 07, de 01-08-2005, no tocante ao cargo em comissão de Gerente Municipal de Tecnologia.</p>	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Torres/2011	Parecer Favorável.
158	8674-02.00/12-4	2016	Daniela Zago Gonçalves da Cunda	<p>Pagamentos indevidos referentes ao Contrato nº 3661/2009 para execução de obras de engenharia para construção de Escola Municipal de Ensino Infantil. Pagos à contratada, até 2012, R\$ 894.768,56 (oitocentos e noventa e quatro mil, setecentos e sessenta e oito reais e cinquenta e seis centavos), porém o valor devido, conforme laudo técnico de fiscalização, seria de R\$ 638.694,35 (seiscentos e trinta e oito mil reais, seiscentos e noventa e quatro reais e trinta e cinco centavos), sendo assim, foram pagos R\$ 256.074,21 (duzentos e cinquenta e seis mil, setenta e quatro reais e vinte um centavos) por serviços não executados. Também foi constatada a omissão da Administração em exigir a conclusão do Contrato nº 3661/2009 ou de rescindi-lo unilateralmente, aplicando as penalidades cabíveis devido ao abandono da obra. Vistoria de 04-07-2013 verificou que o canteiro de obras estava abandonado e os serviços executados apresentavam deterioração. Prejuízo à comunidade devido a não utilização do estabelecimento do ensino. Sugestão de débito de</p>	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Caçapava do Sul/2012	Acompanha Processo.

				R\$ 137.463,83 (cento e trinta e sete mil, quatrocentos e sessenta e três reais e oitenta e três centavos), diferença do valor total pago por serviços não executados de R\$ 256.074,21 (duzentos e cinquenta e seis mil, setenta e quatro reais e vinte e um centavos) (-) R\$ 118.637,38 (cento e dezoito mil, seiscentos e trinta e sete reais e trinta e oito reais), relativo à sugestão de débito no Processo nº 902-0200/11-4.			
159	1179-0200/13-4	2015	Daniela Zago Gonçalves da Cunda	Cargo em comissão. Assessor da Secretaria de Educação. A matéria já foi objeto de exame do Processo nº 8525-0200/12-0, exercício de 2012, quando o Parquet sugeriu, no Parecer MPC nº 01433/2015, “a negativa de exequibilidade do art. 20 da Lei Municipal nº 2.432/2009, com as alterações introduzidas pelas Leis Municipais nºs 2.652/2010, 2.725/2010, 2.738/2011 e 2.800/2011, com relação aos cargos em comissão analisados no aponte e acima enunciados, por vulneração aos pressupostos contidos no artigo 37, incisos II e V, da Constituição da República”.	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Dom Feliciano/2013	Emissão de Certidão de Decisão.
160	001841-0200/16-9	2016	Cezar Miola	Improbidade administrativa.	Improbidade Administrativa.	Lagoão/2013	Relatório e Voto.

161	6421-02.00/12-6	2014	Iradir Pietroski	Relativamente às funções autorizadas pelas Leis nos 4245/10 e 4286/11 (Professor Área 2 – Disciplinas de Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática), observa-se que houve a realização de concurso para provimento dos cargos, através da publicação do Edital de Concurso Público nº 033, de 30/11/2011 (fl. 89) o mesmo ocorrendo com os cargos elencados na Lei nº4275/11 (Assistente Administrativo e Educador Multimeios), previstos no Edital nº 032/2011, de mesma data. Contratação Temporária.	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Igrejinha/2011	Arquivado.
162	001817-0200/166	2018	Estilac Martins Rodrigues Xavier	AUDITORIA TEMÁTICA. Acompanha Contas de Gestão. Improbidade Administrativa.	Improbidade Administrativa.	Jaguari/2016	Processo Sobrestado.
163	001230-0200/165	2018	Alexandre Postal	AUDITORIA TEMÁTICA. Improbidade administrativa.	Improbidade Administrativa.	Arroio do Tigre	Incluído em Pauta.

164	5621-02.00/12-5	2017	Algir Lorenzon	Em divergência ao apontado pelo Órgão Técnico, este Parquet igualmente se manifesta pelo registro dos ingressos relacionados no item 1.2.1 do Relatório, decorrentes dos concursos públicos inaugurados pelo Edital n° 001/2008, para os cargos de Professor de Ensino Fundamental Educação Física - 1ª a 4ª Séries e Professor de Ensino Fundamental Educação Física - 5ª a 8ª Séries, os quais foram considerados válidos nos Processos nos 6852-0200/09-7 e 6837-0200/11-9. Ocorre que, conforme explicitado pelo SAEM, os documentos apresentados pelo Esclarecente comprovam que os servidores em questão cumpriram o requisito atinente à inscrição no Conselho Regional de Educação Física - CREF/RS (fls. 367/373).	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Bento Gonçalves/2011	Aguardando Prazo Recurso de Embargos.
165	7320-0200/14-9	2017	Pedro Figueiredo	Trata-se de exame de legalidade de atos de admissão efetuados pelo Executivo Municipal, no período de 01/01/2013 a 31/12/2013.	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Caxias do Sul/2013	Aguardando Prazo Recurso de Embargos.
166	5463-02.00/12-1	2013	Pedro Figueiredo	No caso das contratações precárias autorizadas pela Lei n° 1665/2011 (Cargos de Professor e Professor Series Iniciais), no relatório de auditoria consta como fundamento para as admissões o aumento do número de crianças no berçário da Escola Municipal de Educação Infantil Branca de Neve. Todavia, a par da contratação temporária o Auditado deveria ter providenciado o devido certame público para preenchimento efetivo do cargo. Assim, não obstante ter sido realizado concurso público no exercício de 2011, não foi incluído o cargo de Professor entre as vagas em disputa.	Despesas relativas à contratações ou substituições.	Catuípe/2011	Revisão.

167	9176-02.00/08-8	2018	Alexandre Postal	Serviço de Auditoria. Instrução ao parecer prévio de acompanhamento de gestão fiscal. SAIPAG. Secretaria de Infraestrutura e Logística no Estado RS.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Porto Alegre/2008-2009	Apreciação.
168	5.810-0200/09-7	2018	Alexandre Postal	Auditoria Operacional. Programa de Saúde da Família.	Despesas não compatíveis com os gastos com educação.	Rio Grande/2008-2009	Setor de Arquivo.
169	5.810-0200/09-7	2018	Pedro Figueiredo	Supervisão de Auditoria Externa. Programa Saúde da Família	Supervisão de Auditoria.	Rio Grande/2008-2009	Setor de Arquivo
170	LEI MUNICIPAL Nº 3.898, DE 31/07/2007	2007	Pedro Figueiredo	Implantação do Plano de Carreira dos servidores da Educação Municipal.	Implantação de Lei Municipal.	Igrejinha/2008-2009	Processo Incluído em Pauta

CIP – Catalogação na Publicação

F383e FERREIRA, Fernanda Soares

A educação especial sob o olhar do TCE-RS: as obscuridades da legislação no âmbito do financiamento / Fernanda Soares Ferreira.
– 2019.

238 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Orientador: Prof^a. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

1. Educação e Estado. 2. Educação especial. 3. Educação – Financiamento. I. ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857