



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PAULA DEBOSSAN BORGES**

**NUANCES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE  
SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ**

**VITÓRIA - ES  
2025**



*Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação - Ufes*

**PAULA DEBOSSAN BORGES**

**NUANCES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE  
SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ**

Trabalho de dissertação apresentado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para a defesa de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Júnior.

**VITÓRIA - ES  
2025**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B732n Borges, Paula Debossan, 1996-  
Nuances do financiamento público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí / Paula Debossan Borges. - 2025. 181 p. : il.

Orientador: Euluze Rodrigues da Costa Junior.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Bilíngue. 2. surdos. 3. financiamento. 4. Sociologia Figuracional. I. Rodrigues da Costa Junior, Euluze. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

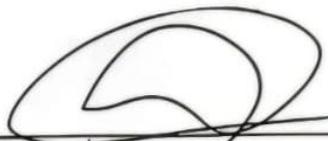
**PAULA DEBOSSAN BORGES**

**NUANCES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE  
SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ**

Trabalho de dissertação apresentado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Júnior.

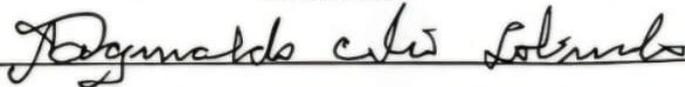
Aprovada em 18 de março de 2025.

**COMISSÃO AVALIADORA**



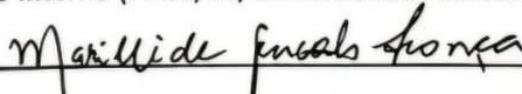
**Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Júnior**

Orientador



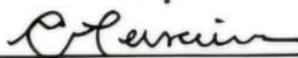
**Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho**

Membro Interno (PPGE/CE/Universidade Federal do Espírito Santo)



**Profa. Dra. Marileide Gonçalves França**

Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)



**Profa. Dra. Keila Cardoso Teixeira**

Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)



**Prof. Dr. Gildásio Macedo de Oliveira**

Membro Externo (Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo)

# GUARACUÍ



*Pesquisar o que me toca, para tocar outras pessoas.*

*A todos que pesquisam e se dedicam à garantia dos direitos de estudantes surdos.*

*À minha amada família.*

## **AGRADECIMENTO**

A Deus, acima de tudo, pelo dom da vida, pela saúde, pela força e por ter me guiado durante todo o percurso do mestrado.

A meu orientador, Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior, pela confiança, pelas discussões e orientações que delinearão meu processo formativo. Meu eterno muito obrigada!

A meu marido, Gabriel, pelo amor, companheirismo, incentivo e apoio. Por ser o meu porto seguro nos momentos difíceis. Amo você!

A minha família, em especial, a meus pais, Janete e Sebastião, pelo apoio, pela torcida sincera, por estarem sempre comigo! Sou eternamente grata. Família, essa conquista é nossa! Amo vocês!

A meus avôs Júlio Augusto e Matutina, a meus irmãos Roberta, Gustavo e Arthur, aos meus sobrinhos Sofia, Gael e Liz, a meus cunhados Renyo, Matheus, Juliana e Bianca, a minha sogra Wagna, por fazerem parte da minha vida. Agradeço a Deus por tê-los!

A meus demais queridos familiares, tios, primos, pela torcida!

As minhas amigas de toda uma vida, Thaynara, Luiza, Paloma e Rafaela. Por serem muitas vezes meu refúgio, pelas conversas, pelas saídas e por compartilharem comigo bons momentos!

A meus amigos e professores do Curso Técnico de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras. Em especial, ao grupo amarelo, por me ensinarem tanto sobre a cultura surda, pelo apoio e incentivo. Pra sempre "Grupo amarelo com a Fran".

A meus amigos do GRUPGIE, pelas trocas e pelas contribuições acadêmicas. Especialmente, aos amigos Lucas e Claudiana, pelos momentos descontraídos e de muita aprendizagem.

A meus amigos da Turma VII, em especial a Cristina, Marinéia, Raíza, Amanda e Mayla, por dividirem comigo frustrações, angústias, alegrias e realizações nesse processo formativo.

Aos professores e funcionários do PPGPE/UFES, por todos os momentos de trocas e aprendizagens.

A minha banca examinadora, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e Profa. Dra. Marileide Gonçalves França, Profa. Dra. Keila Cardoso Teixeira e Prof. Dr. Gildásio Macedo de Oliveira pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

À Secretaria de Educação Municipal de Guaçuí, por ter permitido a realização da pesquisa no município.

Aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e colaboração.

Às escolas nas quais trabalhei, por todas as experiências, afetos, aprendizados e por me inspirarem a desenvolver um estudo no campo da Educação Bilíngue de Surdos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES) pelo apoio financeiro para realização do mestrado, no período de 2023 a 2025.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.  
Muito obrigada!

## RESUMO

A construção de um entendimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos ocorre de maneira processual e envolve gestores da Educação Especial e comunidade surda, em uma rede de interdependências em que as ações de um influenciam e são influenciadas pelos outros. O objetivo central deste estudo é analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. Apóia-se nos constructos da Sociologia Figuracional, especialmente no conceito de poder na tessitura da figuração *estabelecidos-outsiders* desenvolvida pelo sociólogo Norbert Elias (2000). Adota, metodologicamente, noções do estudo de caso, de natureza qualitativa, e elege a análise documental e a roda de conversa como procedimentos de coleta e produção de dados. Analisa documentos como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA) e as diretrizes municipais no recorte temporal de 2021 a 2024 e a transcrição da roda de conversa realizada com os gestores da Secretaria Municipal de Guaçuí e responsáveis pela Educação Especial local. Destaca a complexidade do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, evidenciando a falta de recursos específicos para essa modalidade, uma vez que os recursos são alocados no orçamento da Educação Especial de acordo com as demandas e decisões dos gestores. Ressalta a necessidade de transparência no financiamento e sugere a criação de um sistema detalhado de coleta e análise de dados, visando à criação de um financiamento próprio para a Educação Bilíngue de Surdos no futuro. Aponta a importância de uma abordagem integrada entre gestão, recursos financeiros e práticas educacionais, e destaca que os gestores precisam se aproximar da comunidade surda para melhor compreenderem suas necessidades, moldarem ações eficazes e promoverem uma educação inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue; surdos; financiamento; Sociologia Figuracional.

## ABSTRACT

The construction of an understanding of Bilingual Education for the Deaf occurs in a procedural manner and involves Special Education managers and the deaf community, in a network of interdependencies in which the actions of one influence and are influenced by others. The main objective of this study is to analyze the public funding of Bilingual Education for the Deaf in the municipality of Guaçuí - ES. It is based on the constructs of Figurational Sociology, especially the concept of power in the weaving of the *established-outsiders* figuration developed by sociologist Norbert Elias (2000). Methodologically, it adopts notions of a case study, of a qualitative nature, and chooses document analysis and conversation circles as procedures for data collection and production. It analyzes documents such as the Multi-Year Plan (PPA), the Budget Guidelines Law (LDO), the Annual Budget Law (LOA), municipal guidelines for the period 2021 to 2024, and the transcript of the discussion held with managers of the Municipal Secretariat of Guaçuí and those responsible for local Special Education. It highlights the complexity of financing Bilingual Education for the Deaf, highlighting the lack of specific resources for this modality, since resources are allocated in the Special Education budget according to the demands and decisions of managers. It emphasizes the need for transparency in financing and suggests the creation of a detailed system for data collection and analysis, aiming at creating specific financing for Bilingual Education for the Deaf in the future. It points out the importance of an integrated approach between management, financial resources, and educational practices, and emphasizes that managers need to get closer to the deaf community to better understand their needs, shape effective actions, and promote inclusive and democratic education.

**Keywords:** Bilingual Education; Deaf; financing; Figurational Sociology.

## RESUMEN

La construcción de una comprensión de la Educación Bilingüe para Sordos se da de manera procedimental e involucra a los gestores de Educación Especial y a la comunidad sorda, en una red de interdependencias en la que las acciones de unos influyen y son influidas por otros. El objetivo principal de este estudio es analizar el financiamiento público de la Educación Bilingüe para Sordos en el municipio de Guaçuí – ES. Se basa en los constructos de la Sociología Figuracional, especialmente el concepto de poder en el tejido de la figuración *establecido-outsiders* desarrollado por el sociólogo Norbert Elias (2000). Adopta metodológicamente nociones del estudio de caso, de carácter cualitativo, y elige el análisis documental y el círculo de conversación como procedimientos de recolección y producción de datos. Analiza documentos como el Plan Plurianual (PPA), la Ley de Directrices Presupuestarias (LDO), la Ley de Presupuesto Anual (LOA) y directrices municipales en el período de 2021 a 2024 y la transcripción de la conversación realizada con los gestores de la Secretaría Municipal de Guaçuí y los responsables de la Educación Especial local. Se destaca la complejidad del financiamiento de la Educación Bilingüe para Sordos, evidenciando la falta de recursos específicos para esta modalidad, ya que los recursos se asignan en el presupuesto de Educación Especial de acuerdo a las demandas y decisiones de los gestores. Destaca la necesidad de transparencia en el financiamiento y sugiere la creación de un sistema detallado de recolección y análisis de datos, con miras a crear en el futuro un financiamiento propio para la Educación Bilingüe para Sordos. Se destaca la importancia de un enfoque integrado entre la gestión, los recursos financieros y las prácticas educativas, y destaca que los gerentes necesitan acercarse a la comunidad sorda para comprender mejor sus necesidades, diseñar acciones efectivas y promover una educación inclusiva y democrática..

**Palabras clave:** Educación Bilingüe; sordo; financiación; Sociología Figuracional.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Critérios de inclusão e exclusão

**Quadro 2** – Total de Matrículas na Educação Básica em Guaçuí

**Quadro 3** – Total de Matrículas na Educação Especial em Guaçuí

**Quadro 4** – Total de Matrículas de estudantes Surdos na Educação Básica em Guaçuí

**Quadro 5** – Quantitativo de estudantes Surdos atendidos em Guaçuí desde 2007

**Quadro 6** – Lista de Políticas e Documentos

**Quadro 7** – Temas a serem levantados nas rodas de conversas

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Fatores de ponderação do Fundeb entre 2007 a 2020

**Tabela 2** – Fatores de ponderação VAAT ( § 1º e § 2º do art. 43, da Lei nº 14.113/2020) entre 2021 a 2023

**Tabela 3** – Valores (R\$) previstos pela LOA á função educação em Guaçuí/ES nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024.

**Tabela 4** – Valores previstos pela LOA para as etapas e modalidades de ensino em Guaçuí/ES nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 (R\$).

**Tabela 5** – Receitas Resultante de Impostos

**Tabela 6** – Receitas de acordo com a fonte – Guaçuí/ES 2021,2022 e 2023.

**Tabela 7** – Valores destinados ao Fundeb nos anos de 2021 a 2023.

**Tabela 8** – Receitas Recebidas do Fundeb no exercício

**Tabela 9** – Receitas Adicionais para o Financiamento do Ensino

**Tabela 10** – Despesas com recursos do Fundeb (Por área de atuação) no ano de 2021

**Tabela 11** – Despesas com recursos do Fundeb (Por área de atuação) no ano de 2022

**Tabela 12** – Despesas com recursos do Fundeb (Por Subfunção) no ano de 2023

**Tabela 13** – Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – Custeadas com receita de impostos (Exceto Fundeb) por área de atuação nos anos de 2021 a 2022 e por subfunção no ano de 2023.

**Tabela 14** – Outras despesas com a Educação por área de atuação nos anos de 2021 a 2022 e por subfunção no ano de 2023.

**Tabela 15** – Total geral das despesas com a Educação no ano de 2021 a 2023

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**CE** – Centro de Educação

**ES** – Estado do Espírito Santo

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**PPGPE** – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

**QRcode** – Quick Response

**RC** – Roda de Conversa

**SEDU** – Secretaria de Estado da Educação

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**TILSP** – Tradutor intérprete de Língua de Sinais

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**LP/LS** – Língua Portuguesa/Língua de Sinais

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MDE** – Manutenção de Desenvolvimento do Ensino

**CF** – Constituição Federal

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**ICMS** – Circulação de Mercadorias e Serviços

**FPE** – Fundos de Participação dos Estados

**FPM** – Fundo de Participação dos Municípios

**IPI** – Impostos sobre Produtos Industrializados

**CACS-Fundef** – Conselho de Acompanhamento e Controle Social de Fundef

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**IPVA** – Impostos sobre Propriedade de Veículos Automotores

**ITCMD** – Imposto de Transmissão “*Causas Mortis*”

**ITR** – Imposto Territorial Rural

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**RGPS** – Regime Geral da Previdência Social

**PPDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PNATE** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

**PDE-Escola** – Programa de Desenvolvimento da Escola

**CAQ** – Custo Estudante-Qualidade

**CAQi** – Custo Estudante-Qualidade Inicial

**DF** – Distrito Federal

**CAPES** – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**SIOPE** – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

**IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**PIB** – Produto Interno Bruto

**DIPEBS** – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
DE ONDE EU VENHO, O LUGAR DE ONDE FALO .....	18
<b>1 INICIANDO A CONVERSA</b> .....	<b>21</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>28</b>
2.1 SURDEZ: PELAS TRAMAS DA DIFERENÇA E COMO ATO POLÍTICO ....	29
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: A PERSPECTIVA DA DIFERENÇA .....	32
2.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PISTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	37
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>50</b>
3.1 NORBERT ELIAS: VIDA E VIÉS ACADÊMICO .....	51
3.2 NORBERT ELIAS: NUANCES DA VIDA COMO <i>ESTABELECIDO- OUTSIDER</i> .....	55
3.3 O CONCEITO-FERRAMENTA DE PODER NA FIGURAÇÃO <i>ESTABELECIDOS-OUTSIDERS</i> .....	58
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	67
4.1.1 <b>Análise documental</b> .....	68
4.1.2 <b>Roda de Conversa</b> .....	69
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	70
4.3 ELUCIDANDO AS FASES METODOLÓGICAS.....	71
4.3.1 <b>Primeiro momento: compreendendo o campo de pesquisa – a história de Guaçuí</b> .....	72
4.3.2 <b>Segundo momento: buscando indícios – análise documental</b> .....	76
4.3.3 <b>Terceiro momento: roda de conversa</b> .....	77
4.3.4 <b>Quarto momento: análise de conteúdo</b> .....	79
<b>5 DE QUAL EDUCAÇÃO DE SURDOS ESTAMOS CONVERSANDO? CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ</b> .....	<b>81</b>
5.1 HISTÓRICO E PROCESSOS SOCIAIS.....	81
5.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM GUAÇUÍ ...	84

<b>6</b>	<b>O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS DINÂMICAS ECONÔMICAS: OS PLANEJAMENTOS, AS DEMANDAS E O ATENDIMENTO .....</b>	<b>89</b>
6.1	PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ .....	89
6.2	RECEITAS PARA O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ .....	95
6.3	DESPESAS NA EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ .....	103
<b>7</b>	<b>ESTUDANTES SURDOS COMO GRUPO <i>OUTSIDERS</i> E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS .....</b>	<b>125</b>
7.1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: A CONDIÇÃO DE <i>OUTSIDER</i> E A COMPREENSÃO DA GESTÃO .....	125
7.1.1	Entendimento da surdez pela gestão da Educação Especial .....	134
7.1.2	Compreensão da Educação Bilíngue de Surdos pela Gestão da Educação Especial .....	138
<b>8</b>	<b>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM CADERNO REFLEXIVO COMO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL .....</b>	<b>143</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>174</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória narra, de forma breve, a trajetória da autora, para que o leitor compreenda os caminhos percorridos até se chegar ao objeto de estudo desta dissertação - **o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí, ES** - bem como os objetivos da pesquisa, apresentados do capítulo 1 em diante.

### DE ONDE EU VENHO, O LUGAR DE ONDE FALO

*[...] A surdez, portanto, é o aquário com o qual me ocupo. Considero importante tornar visíveis suas paredes, uma vez que estou – ainda que na condição de alguém que ouve – dentro dele também*  
Witchs (2018).

Bom, inicio me apresentando<sup>1</sup>, sou Paula Debossan Borges<sup>2</sup>...

Em minha família, sou a primeira professora, a primeira pessoa a entrar em um curso de mestrado, a primeira a estudar a Educação de Surdos, a primeira a ter uma formação em Libras e a primeira a me comunicar com um surdo por meio da língua de sinais.

Nessa direção, gostaria de deixar registrado que não tenho ninguém da família que seja surdo. Também não tenho conhecimento de algum parente que seja. Dito isso, esta pesquisa se configura através de outro olhar, de outra dimensão, de outra abordagem, de outra perspectiva e de um outro lugar.

Venho de Guaçuí, pequena cidade do interior do estado do Espírito Santo (ES), conhecida como a “Pérola do Caparaó” e, como já diz o hino da cidade, “Guaçuí, és pequenina! Guaçuí, terra de amores!”. Nessa cidade vivi a maior parte da minha vida - até o mês de março de 2023. Sendo assim, foi onde tive meu primeiro contato com pessoas surdas.

---

<sup>1</sup> Na primeira parte da introdução utilizo a 1ª (primeira) pessoa do singular (eu), pois realizo um breve histórico da minha experiência (pessoal, acadêmica e profissional), e das motivações que me fizeram pesquisar sobre a temática em foco.

<sup>2</sup>Sou uma mulher branca, atualmente com 28 anos, cabelos castanho-escuros de tamanho médio, olhos castanhos, faço uso de óculos de grau com a armação preta com marrom.

Porém, minha aproximação com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aconteceu durante o sétimo período da licenciatura plena em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus de Alegre, em 2018, quando cursava a disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais.

Por consequência, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), impelido pelos conhecimentos obtidos nas experiências acadêmicas que tive ao longo da minha trajetória na Universidade, teve como objetivo analisar a inclusão de pessoas surdas e a acessibilidade proporcionada a essas pessoas em espaços não formais de ensino, em especial, no Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo. Como desdobramento desse trabalho, disponibilizei um vídeo em Libras com a tradução de uma das coleções do museu, por meio de um QRcode<sup>3</sup>.

Mais tarde, em 2020 (ano pandêmico), realizei um curso de especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) na área de Educação Especial Inclusiva. Em 2021, tive a oportunidade de frequentar um curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), sendo o primeiro da Região do Caparaó<sup>4</sup> nessa área. Essa formação durou dois anos e, as aulas, por conta da pandemia da Covid-19, ocorreram, por um tempo, em modelo remoto. Aproximadamente seis meses após início do curso, as aulas migraram para o modelo híbrido. A turma foi dividida em dois grandes grupos, chamados de amarelo e rosa e, de 15 em 15 dias, tínhamos aulas, em grupos intercalados. Em 2022, as aulas passaram a ser predominantemente presenciais e, assim, pela primeira vez, tive contato com pessoas surdas, em especial, um colega de turma. Foi ele que me batizou com um sinal.<sup>5</sup> Com ele e demais colegas de turma, pratiquei a Libras e comecei a adquirir a fluência. Logo, meu contato com os surdos se ampliou, bem como minha identificação com a luta da Educação de Surdos, com foco para a perspectiva de uma educação bilíngue. Durante essa caminhada, concomitantemente, ao curso de Tradução e Interpretação em Libras, tive a oportunidade de atuar como professora de

---

<sup>3</sup> Link para acesso ao vídeo no Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=2H7fwds\\_mkE](https://www.youtube.com/watch?v=2H7fwds_mkE)

<sup>4</sup> É a região composta pelos municípios do território do Parque Nacional do Caparaó, onde está situado o Pico da Bandeira (Secretaria de Estado do Turismo, 2024).

<sup>5</sup> O surdo, após observar caracteres fenotípicos de uma pessoa, poderá atribuir um sinal de identificação pessoal, como um nome visual. Esse sinal é usado como uma forma de identificação visual e prática das pessoas dentro da comunidade surda e ouvinte. Uma vez atribuído um sinal a uma pessoa, não poderá ser alterado.

Ciências da rede pública de ensino do Município de Guaçuí e observar de perto a realidade da comunidade escolar.

No início de 2023, atuei na Secretaria Municipal de Educação e em um projeto da rede privada no ensino de Libras para estudantes desde da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Nessa curta trajetória, tenho me constituído como professora e percebido as problematizações em torno da Educação de Surdos.

No que diz respeito à Libras e à Educação de Surdos, destaco que, antes de finalizar o Curso Técnico, continuei os meus estudos na área da surdez. Por essa razão, participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação e, em março de 2023, iniciei como discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação (CE), da UFES, na linha de pesquisa em “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, na qual me propus a pesquisar sobre a Educação de Surdos.

Nesse espaço de formação, passei a integrar, também, o Grupo de Pesquisa “Política, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o grupo desenvolve estudos na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com enfoque nas políticas e nos processos de gestão da Educação, a partir da perspectiva teórica de Norbert Elias.

Logo, todas as atividades realizadas durante a graduação e as minhas experiências profissionais contribuíram para que eu ocupasse o **lugar** em que me encontro. Mas foi o contato direto com pessoas surdas, as discussões sobre a surdez no âmbito dos grupos de pesquisa e, especialmente, o meu interesse na Educação de Surdos, que me trouxeram até este estudo.

**De onde eu venho** e os caminhos que percorri me conduziram a esta pesquisa. laço entre o meu *éthos*<sup>6</sup> professora e a paixão pela Educação de Surdos. Meu propósito acadêmico, profissional e de vida estão inter-relacionados e culminam no meu objetivo de contribuir com a comunidade surda por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade que valorize as línguas de sinais e a educação bilíngue. Por fim, ocupando diferentes lugares: **este é o lugar de onde falo**.

---

<sup>6</sup> É o conjunto de traços e modos de comportamento que conformam o caráter e/ou a identidade (Dicionário Online, Dicio, 2024)

## 1 INICIANDO A CONVERSA

Não se sabe desde quando existem os surdos, o primeiro recém-nascido, onde nasceu ou a data. Só se sabe que a surdez não é um fenômeno novo na história, tampouco no Brasil, muito menos no mundo. Por isso, é compreendida e difundida em diferentes locais e por diferentes maneiras. Mas afinal, o que se entende por surdez?

Ao longo da história ocorreram, em diversas áreas, mobilizações que definiram o surdo, “[...] ora diferente, ora deficiente, ora como sujeito de risco, ora como sujeito normal” (Lopes, 2007, p. 8).

Convém citar que os ouvintes – sujeitos que ouvem – estão em maior número, detêm mais chances de poder e, por vezes, insistem em discursos hegemônicos que tentaram padronizar/categorizar aqueles que “não tinham nada em comum” (Biesta, 2013), ou seja, aqueles indivíduos em falta de algo materializado em seus corpos. Nessa direção, houve certo antagonismo entre os discursos em torno da surdez. Em grande parte, pautados na perspectiva da deficiência e, em raros momentos, na perspectiva da diferença.

Esse antagonismo, disputa ou confronto, está diretamente atrelado às lutas das comunidades surdas pelo reconhecimento da surdez pelo viés da diferença – linguística e cultural – e não como uma patologia clínica materializada nos corpos.

Contudo, há tempos a comunidade surda luta contra esses estigmas e, em resposta, apresenta, na perspectiva da diferença, a possibilidade da superação desses discursos dominantes e hegemônicos da perspectiva ouvintista, sem perder de vista, a possibilidade de denunciar as concepções de surdez atreladas à perspectiva da deficiência.

No aspecto educacional, essas questões também se evidenciam no âmbito pedagógico por meio da concepção hegemônica ouvintista marcada pelo preconceito e tratada como algo a ser corrigido a partir da materialidade nos corpos. Nesse enredo, há vetores que subsidiam uma ideia de normalização operada pela determinação das capacidades de aprendizagem, pautadas em pedagogias corretivas (Lopes, 2007).

Contudo, entender a surdez como uma questão cultural e linguística não significa negá-la, retirá-la de um corpo, o que pode ser um tanto estranho para alguns. Mas, culturalmente, significa dizer que os sentidos são produzidos em contato com os demais, com aqueles que os surdos se reconhecem. E no que diz respeito à

linguística, é a partir dela que os surdos produzem os significados para representar as coisas. portanto, é por meio desses significados que eles criam experiências e vivenciam o mundo (Lopes, 2007).

Dito isso, ainda em nosso tempo, estamos diante de um paradoxo da Educação de surdos: o do reconhecimento de sua cultura e, principalmente, da sua língua (ainda que no contexto brasileiro tenhamos reconhecido legalmente há 22 anos). Por isso, os surdos engajados em suas lutas se baseiam na garantia do reconhecimento de uma minoria linguística quanto a seus direitos por uma educação pública de qualidade sustentada em sua língua materna – a Libras - como primeira língua, e o português como segunda. portanto, lutam por uma Educação Bilíngue de Surdos (Gonçalves, 2017).

Seguindo esse enredo, cabe destacar uma recente conquista da comunidade surda no Brasil: a aprovação da lei nº 14.191 no ano de 2021, que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, alterando a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Entendendo a Educação Bilíngue de Surdos, como:

**[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua,** e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (art. 60º-A, grifos nossos).

Ainda sobre a Lei nº 14.191, em seu art.78º-A, observamos a garantia de uma Educação Bilíngue de Surdos que proporcione a recuperação de memórias históricas, de reconhecimento, de reafirmação de identidades e valorização de sua língua e cultura.

Nesse enredo, a Educação se constitui um direito público subjetivo constitucional que confere a todos a faculdade de invocar o poder estatal para exigir-lhe o cumprimento, "[...] portanto, só a intervenção de um poder maior poderá fazer desse bem um imperativo para uma igualdade de condições e de oportunidades" (Cury, 2008, p. 18).

Entre os princípios insculpidos na Constituição Federal (1988), está a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de modo análogo, esperamos

que haja a oferta, o acesso e a permanência da Educação Bilíngue de Surdos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em termos de financiamento, é instituído o dever da União de investir, no mínimo, dezoito por cento (18%) e dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios investirem minimamente vinte e cinco por cento (25%) de suas receitas resultantes de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (Brasil, 1998).

Nesse sentido, apresentamos apontamentos iniciais relativos à pesquisa intitulada “*Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçu*”, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar” do Programa de Pós-Graduação Profissional da UFES.

Embora dedicássemos esforços em nossa intencionalidade acima, recorreremos a estudos sobre o financiamento da Educação Especial para pensarmos questões do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos pelo fato de que esta fora entendida como modalidade a partir da Lei nº 14.191/2021.

Todavia, no âmbito da política orçamentária e na distribuição de recursos financeiros, ainda não há uma distinção ou registro e previsão de mudanças nas políticas orçamentárias vigentes que assumam um financiamento direcionado à Educação Bilíngue de Surdos. Logo, para avançarmos para as questões do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, julgamos pertinente recorrermos às questões do financiamento da Educação Especial.

Assim, a partir da literatura que versa sobre o Financiamento da Educação Especial, entendemos que existem desafios significativos nos processos de acesso e gestão dos recursos financeiros da Educação Especial, com destaques para a falta de transparência e clareza nas informações contábeis (França, 2014), bem como a influência de interesses políticos, econômicos e sociais na formulação de políticas públicas.

Esses destaques apontam para a necessidade da revisão nos métodos de registro de dados (Castro e Prieto, 2019; França, Prieto, Castro e Souza, 2020) e a participação dos gestores na formulação de políticas públicas (Almeida, Melo e França, 2019). Além disso, indica-nos que a distribuição equitativa dos recursos é essencial para garantir uma educação de qualidade para os estudantes surdos. Por

consequente, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir o direito linguístico e a escolarização de estudantes surdos na perspectiva bilíngue.

A partir das reflexões desenvolvidas até aqui, os questionamentos centrais da pesquisa em tela são: de que maneira as perspectivas dos gestores afetam o financiamento público voltado para a Educação Bilíngue de Surdos? Do financiamento destinado à Educação Especial, quanto do financiamento público tem sido destinado para a garantia da Educação Bilíngue de estudantes surdos no Município de Guaçuí – ES?

Nessa direção, este estudo tem por objetivo **analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES**. Nessa perspectiva, dedico esforços para:

- 1- Identificar e contextualizar a política de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES;
- 2- Identificar e detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos do/no Município de Guaçuí;
- 3- Discutir compreensivamente o fator da Educação de Surdos como condição de *outsider*;
- 4- Compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação Bilíngue de Surdos;
- 5- Tecer reflexões por meio de um caderno que fomentem ações das equipes gestoras que sistematizam as políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES.

No cumprimento desses objetivos, na elaboração deste estudo, recorro aos estudos que versam sobre o financiamento da Educação e da Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos. Também, aos constructos teóricos da Sociologia Figuracional de Norbert Elias (2017, 2000, 2001), especialmente, à noção de poder na tessitura da figuração *estabelecidos-outsiders*, pois o estudo detalhado do financiamento da/na Educação de Surdos pode nos revelar a margem de poder dos indivíduos e/ou grupos que assumem maior centralidade na condução da política estatal em sociedades recentes.

Em diálogo com as noções de poder elaboradas por Elias (2000)<sup>7</sup>, percebe-se que o financiamento público da educação se configura como uma das maneiras físicas representativas da complexa e heterogênea rede de inter-relações, nas sociedades atuais, pois “o dimensionamento desses gastos permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país” (Salvador, 2014, p. 8).

Em termos metodológicos, este estudo adota as noções do estudo de caso, de natureza qualitativa e elege a análise documental e a roda de conversa como procedimentos de coleta e produção de dados. Analisa documentos como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) a Lei Orçamentária Anual (LOA) e, as diretrizes municipais no recorte temporal de 2021 a 2024 e a roda de conversa realizada com os gestores da Secretaria Municipal de Guaçuí e responsáveis pela Educação Especial local. Para a organização, análise, tratamento e interpretação dos dados, recorre à Análise de Conteúdo de Bardin (1977) como técnica para tal etapa, optando especificamente pela ‘Análise Categorical’ proposta pela autora.

Nos capítulos referentes às análises de dados, esta dissertação aborda diferentes aspectos da educação de surdos no Município de Guaçuí. Inicialmente, apresenta a construção histórica e política dessa educação, destacando como o município operacionaliza o atendimento aos estudantes surdos e quais são os instrumentos legais que fundamentam a garantia da Educação de Surdos do município. Entre esses instrumentos, destaca as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, recentemente redigidas no ano de 2024. Convém citar que, atualmente, a Educação de Surdos em Guaçuí acontece em escolas comuns, com a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (TILSP's) e com o suporte de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Em seguida, um capítulo tece a análise do financiamento da educação no Município de Guaçuí, em três etapas principais: planejamento, receitas e despesas municipais. Para a análise do planejamento, considera as diretrizes municipais, o PPA, a LDO, a LOA, para a investigação das receitas e despesas, baseia-se no Portal

---

<sup>7</sup> Optamos por referenciar o livro *Os Estabelecidos e os Outsiders* com base na ficha catalográfica da obra, que atribui a autoria exclusivamente a Norbert Elias, embora John Scotson também figure como coautor.

da Transparência do município e no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope). Nesse contexto, discorre uma análise sobre o documento "Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)", referente aos anos de 2021 a 2023.

Por fim, o último capítulo de análise versa sobre a condição do indivíduo surdo como *outsider* em interface com as compreensões dos gestores da Educação Especial sobre a surdez e a Educação Bilíngue de Surdos. Essa dinâmica traz à tona de que maneira essas concepções impactam a implementação das políticas educacionais para a população surda no município, e como as dinâmicas relacionais envolvem as interações entre gestores, a comunidade surda e demais agentes educacionais.

Assim, esta dissertação analisa nuances do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí, destaca a complexidade do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos e evidencia a ausência de recursos específicos para essa modalidade uma vez que, apesar de estarem incluídos no orçamento da Educação Especial, são distribuídos conforme o espaço de decisão dos gestores ou, nas palavras dos gestores, "de acordo com as demandas". Esse fato, por sua vez, tem dificultado a avaliação das alocações de recursos que o município tem feito para garantir o direito constitucional à educação dos estudantes surdos.

Assim, além da necessidade de transparência no financiamento para a educação, é importante que haja um sistema de registro de dados específicos que possibilite a coleta e análise desses para subsidiar a implantação de um financiamento próprio para a Educação Bilíngue de Surdos. Também é imprescindível reivindicar uma abordagem integrada e transparente entre gestão, recursos financeiros e práticas educacionais, com destaques para os desafios e as possibilidades para a garantia de um ensino bilíngue para os estudantes surdos do município. Para isso, os gestores precisam, de antemão, conhecer as discussões que norteiam as políticas bilíngues de Educação de Surdos no Brasil para compreenderem suas necessidades e desafios. Essa aproximação pode contribuir para a superação dos estigmas linguísticos e garantir uma educação mais acessível e democrática.

Feitas essas premissas, a fim de discorrer didaticamente sobre as questões de estudo mencionadas, bem como apresentar os dados levantados e tecer as análises, este texto foi organizado em nove capítulos, conforme descrito a seguir:

O **primeiro**, destinado à **Introdução**, contém um memorial da trajetória acadêmica e profissional da autora e seu envolvimento com o tema da pesquisa. Em seguida, faz apontamentos iniciais sobre surdez, Educação Bilíngue e financiamento da educação, que subsidiaram o delineamento do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação.

O **segundo apresenta** a revisão de literatura, bem como discussões de outros autores sobre os principais elementos que compõem o objeto desta pesquisa: a) Surdez; b) Educação Bilíngue de Surdos; e, c) Financiamento da Educação Especial.

O **terceiro delinea** os constructos teórico-metodológicos eliasianos, especialmente, as noções de poder na tessitura da figuração *estabelecidos-outsiders* como conceito-ferramenta.

O **quarto descreve as etapas** do percurso metodológico: a) coleta de dados; b) análise dos dados; c) elucidação das fases metodológicas; d) compreensão do campo de pesquisa; e) solicitação e análise de documentos; f) roda de conversa; e, g) tratamento e análise de dados. Esse capítulo também apresenta o pedido de autorização à municipalidade e a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Os capítulos cinco, seis e sete tecem a análise dos dados na seguinte sequência: o **quinto** identifica e contextualiza a Educação Bilíngue de Surdos no município estudado; o **sexto** apresenta detalhes sobre o financiamento da Educação e implicações para a Educação Especial e dos surdos; o **sétimo**, analisa os estudantes surdos como grupo *outsiders*.

Na sequência, o capítulo **oito** sucita aproximações entre o Produto Educacional e o Caderno Reflexivo; e, por fim, o capítulo **nove** denota as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo discute teoricamente áreas de conhecimento que sustentam esta pesquisa intitulada “Nuances do financiamento público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí”, quais sejam: i) Surdez; ii) Educação Bilíngue de Surdos; iii) Financiamento da Educação Especial.

Com base nos objetivos desta pesquisa, buscamos referências em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, no recorte temporal de 2005 a 2023, que dialogassem com as questões norteadoras do presente estudo. Essa configuração coincide com a sanção do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Mais especificamente no âmbito educacional, o Decreto dispõe: a) sobre o uso e difusão da Libras na educação; e, b) garante o direito à educação das pessoas surdas.

Desse modo, no primeiro momento<sup>8</sup>, adotamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e elegemos filtros fixos para a pesquisa, como: área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração – Educação.

Para essa triagem, foram estabelecidos como descritores: “Surdez”, “Educação Bilíngue de Surdos” e “Financiamento da Educação Especial”. Em seguida, buscamos as produções que tivessem interface com a proposta apresentada no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir do descritor “Surdez”, foram encontradas 104 produções, sendo elas: 74 dissertações de mestrado acadêmico, 01 dissertação de mestrado profissional e 29 teses de doutorado. Dessas 104 produções, 25 não tinham divulgação pública autorizada.

Já o descritor “Educação Bilíngue de Surdos” culminou em 30 trabalhos encontrados, dentre eles: 19 dissertações de mestrado acadêmico, 02 dissertações de mestrado profissional e 09 teses de Doutorado. Porém, desses 30 trabalhos, 12 também não possuíam divulgação pública autorizada.

---

<sup>8</sup> Realizamos a consulta no dia 01 de dezembro de 2023.

Por fim, o descritor “Financiamento da Educação Especial” conduziu ao encontro de 04 pesquisas no total, sendo 02 dissertações de mestrado acadêmico e 02 teses de doutorado.

Cumpridas essas etapas, iniciamos a leitura exploratória com um filtro cuidadoso dos trabalhos, de acordo com os descritores selecionados e à luz dos critérios estabelecidos (Quadro 1). Nessa direção, apresentamos os estudos que possuem aderência com a temática proposta por este estudo, divididos em três seções, são elas: a) Surdez: Pelas tramas da diferença e como ato político; b) Educação Bilíngue de Surdos a partir da perspectiva da diferença; e, c) Financiamento da Educação Especial: pistas para pensar o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos.

**Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão**

<b>Critérios de inclusão e exclusão</b>	
<b>Inclusão</b>	<b>Exclusão</b>
Defendidos a partir de 2005.	Defendidos anteriormente a 2005.
Pertencer a área de conhecimento da Educação.	Pertencer a qualquer área de conhecimento que não seja a Educação.
A noção da Surdez na perspectiva cultural e da diferença.	A noção da Surdez a partir de outras perspectivas.
Relacionados à Educação Bilíngue de Surdos.	Relacionados à Educação Bilíngue de outros públicos.
Relacionados ao Financiamento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.	Relacionados ao financiamento de outras áreas da Educação.
Relacionados à Educação Básica.	Relacionados a qualquer etapa da Educação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

## 2.1 SURDEZ: PELAS TRAMAS DA DIFERENÇA E COMO ATO POLÍTICO

Esta revisão de literatura transita por uma escrita respeitosa às margens identitárias do indivíduo surdo, em diálogo com pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com autores contemporâneos que têm contribuído

para olhares que produzem a surdez pela lógica da diferença e que assumem como base os Estudos Surdos<sup>9</sup>.

Em outros termos, o entendimento sobre a surdez adotado neste estudo está alicerçado em marcadores culturais surdos, no movimento de resistência desse grupo e na reinvenção do sujeito surdo, por meio de uma estética não patológica, mas pela narrativa da surdez pela via da diferença. Portanto, a surdez ganha destaque neste estudo no sentido de ser entendida e produzida por traços identitários, em espaços de lutas e pertencimento (Lopes, 2007).

No diálogo com Lopes (2007) e Witches (2018), compreendemos que a surdez é uma invenção do nosso tempo e as significações em torno dela emergem a partir da materialidade da ausência auditiva em um corpo. Logo,

[...] todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro dos campos de sentidos produzidos culturalmente (Lopes, 2007, p. 7-8).

Na direção do que Lopes (2007) defende, segundo o qual “[...] a surdez pela surdez não existe” (p.18), inventamos a surdez como deficiência, por exemplo, quando a comparamos ou quando passamos a enxergá-la como um caso a ser estudado, ou ainda, quando é coisificada em dados a serem levantados e números a serem quantificados para os diversos problemas a serem tratados (Lopes, 2007).

Somado a isso e, de acordo com Witches (2018), entendemos a surdez na contemporaneidade em dois domínios: a) o clínico-patológico, que se debruça na anormalidade; e, b) a socioantropológica, que visualiza o surdo pela diferença cultural e linguística.

Por exemplo, a ciência produziu subterfúgios para tentar explicar e/ou definir a surdez e como tratá-la. De um lado, a surdez é explicada por meio de níveis de perdas auditivas, fatores genéticos e, por outro, é tratada e operada por fluxos de normalização, seja por terapias de fala, aparelhos auditivos ou diferentes técnicas de oralização (Lopes, 2007).

---

<sup>9</sup> Estudos Surdos é o campo que compreende a cultura surda como um espaço de formação de identidades e de diferenças, onde se reafirma pelo uso da língua de sinais e pelo pertencimento a uma comunidade. Nesse campo, a cultura surda tem destaque, a identidade surda é um campo discursivo e de produção de sentido – dos surdos sobre o mundo –, onde a língua e a identidade são novas representações de surdez.

No que diz respeito aos processos pedagógicos – área que nos interessa – a perspectiva da surdez do/no campo da ciência é marcada como o da deficiência em um corpo, que determina e condiciona sua capacidade de aprendizagem no uso de práticas pedagógicas corretivas (Lopes, 2007).

Na perspectiva socioantropológica, temos nas diferentes línguas elementos centrais para o sentimento de pertencimento a um grupo social (Witchs, 2018). As línguas de sinais, portanto, se constituem como elementos fundantes que extrapolam o entendimento de uma técnica comunicacional e/ou educacionais para superação das barreiras linguísticas, e elas se apresentam como um importante vetor de/para as inter-relações humanas e para a produção de experiências e sentidos.

Nessa direção, compreendemos que significar a surdez na perspectiva da diferença também é reconhecer os sujeitos surdos, seus processos de subjetivação e suas subjetividades na inter-relação de um mundo predominantemente ouvinte, sem perder de vista que suas percepções e os sentidos atribuídos para as mais variadas experiências vividas acontecem nas/por meio das línguas de sinais (Witchs; Lopes, 2018).

Desse modo, neste estudo não negamos

[...] a falta de audição do corpo surdo, porém **[deslocamos nossos olhares] para o que os próprios surdos dizem de si** quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de **quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez** (Lopes, 2007, p. 9 – grifos nossos).

Sendo assim, a presente pesquisa compreende o surdo por meio de seus discursos e experiências linguísticas e culturais. Portanto, propõe-se a “[...] olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (Lopes, 2007, p.9). E esse deslocamento do olhar para o da diferença cultural como um ato político não perde de vista o indivíduo surdo como uma potência humana.

Assim, sob essa perspectiva, na próxima seção apresentamos aproximações com os estudos focalizados na Educação Bilíngue de Surdos.

## 2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: A PERSPECTIVA DA DIFERENÇA

Entende-se por bilinguismo, o aprendizado e o uso de duas línguas. Etimologicamente, o termo é derivado da combinação de duas palavras: ‘bilíngue’ + ‘ismo’, sendo ‘bilíngue’ a capacidade de falar duas línguas, e o sufixo ‘ismo’ significa uma prática ou estado. De acordo com o Dicionário Online de Português (2025), o significado de bilinguismo é a “[...] existência mútua de duas línguas, idiomas, dialetos numa sociedade ou cultura que os utiliza de modo alternado” (Bilinguismo, 2025).

Em se tratando da surdez, o bilinguismo está presente na comunidade surda, uma vez que esta coaduna o uso da Libras e o da língua da comunidade ouvinte brasileira, a língua portuguesa. Há, nesse contexto, distinção de outros modelos bilíngues: a combinação de línguas com distintas modalidades, uma visual-espacial e outra língua na modalidade oral-auditiva. Segundo Quadros (2000, p. 54), quando nos referimos ao “[...] bilinguismo, não estamos estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil” (p. 54).

Desse modo, as análises propostas neste estudo não estão baseadas em um monolinguismo em Libras ou na língua portuguesa, mas sim em uma Educação Bilíngue de Surdos capaz de oferecer condições formativas aos indivíduos para que eles transitem entre as línguas e culturas as quais estão inseridos socialmente (Coutinho, 2015).

Em outros termos, pensar em uma Educação Bilíngue pelo viés da diferença nos possibilita garantir os direitos humanos e linguísticos dos indivíduos surdos. Soma-se a essa afirmação, os demais direitos, como o de aprender, de se identificar e o de usar sua língua materna.

Apoiados nessas indicações, Coutinho (2015), Stürmer (2015), Silva (2015), Schubert (2017) e Opolz (2020) sustentam a tese de que quanto mais cedo os indivíduos surdos acessarem figurações entre indivíduos que sinalizam e trocam conhecimentos a partir da Libras, processualmente, na mesma figuração e em contato com a língua portuguesa, aprenderão essa segunda língua na modalidade escrita.

Em outras palavras, a partir do diálogo entre Silva (2015), (Schubert, 2017) e Opolz (2020), compreendemos que os indivíduos surdos em contato com seus pares (da mesma idade ou não) na escola bilíngue desenvolvem os sentimentos de

reconhecimento e de pertencimento a um grupo social por meio das inter-relações sustentadas por meio da Libras e das trocas culturais. Associado a isso, a troca linguística em uma rede de interdependência bilíngue favorece a autonomia, promove mediações, aprendizagem e consciência dos direitos e deveres sociais da comunidade surda.

Ainda, no diálogo entre Costa Junior (2015), entendemos que as trocas mútuas entre indivíduos surdos e ouvintes são possíveis quando os primeiros se sentem pertencentes nas figurações sociais que estabelecem entre si, com uma relação sólida de identificação entre eles. Desse modo, no entendimento da surdez pela via da diferença, estamos diante de um grande desafio no que diz respeito à garantia do direito linguístico dos indivíduos surdos, qual seja: o do investimento em políticas linguísticas que valorizem a Libras como uma língua social e culturalmente privilegiada, e que não ocupe um lugar subalternizado em relação à língua portuguesa.

Em conformidade com Martins (2020), entendemos que o objetivo da Educação Bilíngue é o de proporcionar aos estudantes surdos uma educação transformadora, capaz de promover o pensamento crítico, o exercício da cidadania e atuação nas diferentes figurações sociais em que transitam. Nessa direção, ao considerarmos a função *do escolar e o seu tempo*, temos, também, a garantia do contato com a língua, de seu uso, da comunicação e expressão, que no caso dos indivíduos surdos brasileiros se dá por meio da Libras (SILVA, 2017; BRASIL, 2002).

Por outro lado, Moraes (2017) chama atenção para o fato de que, apesar das garantias materializadas nas legislações brasileiras sobre a Educação Bilíngue de Surdos, há barreiras nas escolas e nos sistemas de ensino quanto à implementação das políticas bilíngues pela via da diferença, pois, nos termos do autor, trata-se de “[...] limites sociais impostos pela cultura sob a égide do capital à formação humana” (p. 101). São limites sociais que, segundo Moraes (2015), Coutinho (2015), Stürmer (2015) e Silva (2017), induzem à ampliação da percepção da Educação Bilíngue de Surdos voltada para a lógica da comunicação e operada, tão somente, pela via da matrícula desses indivíduos e pela presença de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILSP) nos contextos das salas de aulas do ensino comum. Entretanto, não podemos perder de vista que “[...] o bilinguismo envolve a

competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal” (Quadros, 2008, p. 31).

Dito isso, percebe-se que o bilinguismo para surdos não se trata apenas da presença de duas línguas no contexto escolar, mas da soma das características, da visualidade, das culturas, dos “[...] modos de viver, expressar e interagir com o mundo” (Schubert, 2017, p. 244), fatores que contribuem para que os estudantes surdos construam e fortaleçam suas identidades. Logo, a Educação Bilíngue de Surdos “[...] é uma resposta ao desejo de propiciar o desenvolvimento autônomo e produtivo dos estudantes surdos” (Opolz 2020, p. 65).

Os estudos de Stürmer (2015) e Silva (2017) apontam dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino nas definições das políticas bilíngues para a escolarização de surdos em razão da pouca informação e contradições encontradas nos documentos orientadores. Por exemplo, segundo Stürmer (2015), há divergências nos documentos que tratam das políticas de inclusão e os documentos orientadores para a Educação Bilíngue de Surdos que “[...] não se opõe à inclusão como um direito de todos, mas [...] sinaliza uma outra maneira de incluir os estudantes surdos, ou seja, propõe uma outra forma de conduzir a educação desses sujeitos” (p. 73).

Nessa direção, Moraes (2017) e Silva (2017) atentam para a garantia do direito à educação das pessoas surdas por meio da organização de classes ou escolas bilíngues no Decreto 5.626/05, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa garantia também pode ser observada em duas estratégias na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 voltadas para a universalização da população surda de 4 a 17 anos, o acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A meta visa:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 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;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) 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.

Por outro lado, Moraes (2017) e Silva (2017) indicam que a sistematização das estratégias da meta 4 voltadas para a universalização da escolarização de surdos no Brasil está ancorada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), segundo a qual esse direito é reduzido apenas ao inciso II do art. 22 do mesmo Decreto, que garante a inclusão de estudantes surdos por meio de

[...] escolas bilíngues ou **escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa** (Brasil, 2005 – grifo nosso).

Em outros termos, as autoras ressaltam que, apesar de o PNE fazer referência ao decreto, está baseada na perspectiva clínica da deficiência ou da/na incapacidade de ouvir, pois, também, não é possível observar no PNE, pistas do reconhecimento e da garantia do direito linguístico conferido aos indivíduos surdos brasileiros de figurarem em redes de interdependências constituídas por trocas recíprocas em sua primeira língua, a Libras. O que temos, portanto, é a observação da Libras em escolas regulares mediada por um profissional da área da tradução e interpretação em língua de sinais.

Esses estudos dialogam diretamente com as afirmações de Martins (2020), quando o autor indica que o direito linguístico de indivíduos surdos não se traduz apenas no reconhecimento da língua, em políticas públicas e na criação de espaços escolares com a matrícula desses sujeitos, somada aos processos de tradução e interpretação nos fluxos inerentes à dinâmica de ensinar-aprender. A defesa pela língua de sinais está associada também ao respeito e ao direito de aprender e se expressar na língua de sinais, ao uso dessa língua em todo o percurso de escolarização dos indivíduos surdos e na relação dialética intercultural e linguística que, no caso, nos referimos à cultura socialmente produzida e apoiada na língua portuguesa.

Como efeito das tensões fortes e brandas vivenciadas por diferentes grupos sociais apoiados nas perspectivas da surdez, seja pela via da deficiência ou na

diferença, ocorreu, no ano de 2021, por meio da Lei nº 14.191, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que define, no Art. 60-A, a Educação Bilíngue de Surdos como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

No fluxo desse processo da superação da perspectiva da surdez como deficiência, o Decreto nº 11.691 de 2023 trata da implantação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) que, nos termos do art.38, tem a competência de:

- I - fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da educação básica;
- II - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- III - promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Bilíngue de Surdos;
- IV - planejar e executar ações de apoio aos centros de AEE aos estudantes surdos, surdos-cegos e deficientes auditivos para formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;
- V - promover a transversalidade na educação bilíngue, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- VI - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde; e
- VII - fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências na área de Educação Bilíngue dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos.

Assim, com base nas noções da diferença e nos estudos que versam sobre a surdez ancorados nessa perspectiva, as políticas bilíngues acontecem de maneira processual e assumem dinâmicas muito específicas em todo o território nacional. Desse modo a literatura, delinea pistas para a problematização da pesquisa em tela: urge a necessidade analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. Para tal, é essencial: a) Identificar e

contextualizar a política de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES; b) Identificar e detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos do/no Município de Guaçuí; c) Discutir compreensivamente o fator da Educação de surdos como condição de *outsider*; d) Compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação de Surdos; e e) Tecer reflexões por meio de um caderno que fomentem ações das equipes gestoras que sistematizam as políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES.

Dito isso, entende-se que essas ações não dependem tão somente das compreensões em torno da surdez ou de uma perspectiva da educação bilíngue, mas, também, de questões em torno do financiamento público para a escolarização de indivíduos surdos. Isso será discutido na próxima seção, que disserta sobre a dinâmica do financiamento público voltado para a educação como suporte para pensarmos as questões em torno dos desdobramentos do financiamento público na Educação de Surdos do/no Brasil.

Para tanto, buscamos nos aproximar aos estudos que versam sobre o financiamento da Educação e da Educação Especial no Brasil a fim de problematizar o financiamento público voltado para a escolarização de estudantes surdos.

### 2.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PISTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Esta seção abrange fontes primárias – legislações –, e secundárias – autores da área do financiamento da Educação Especial –, por meio da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que resultou em 04 pesquisas relacionados à temática.

A justificativa para se recorrer a estudos sobre o financiamento da Educação Especial para pensar a Educação Bilíngue de Surdos se deve ao fato de que esta fora entendida como modalidade a partir da Lei nº 14.191/2021. Todavia, no âmbito da política orçamentária e na distribuição de recursos financeiros, ainda não há uma distinção ou registro e previsão de mudanças nas políticas orçamentárias vigentes que assumam um financiamento direcionado à Educação Bilíngue de Surdos. Logo, para entendermos as questões do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos,

por parte do Poder Público, faz-se necessário, nos termos de Veiga-Neto (2012), “ir aos porões” do financiamento da Educação Especial.

De fato, os marcos históricos sobre o financiamento indicam que a experiência da vinculação e subvinculação de recursos seja um avanço no financiamento público para a Educação Básica. Esses processos foram firmados na Constituição Federal (CF) de 1934, reafirmados na CF de 1946 e constituídos pela CF de 1988, por meio das Emendas Constitucionais nº 14, de 12 de setembro de 1996, nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e, atualmente, pela de nº 108, de 26 de agosto de 2020 – com as respectivas abreviaturas: Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e Novo Fundeb.

Quando iniciamos nossa entrada para os porões da legislação que rege o financiamento público da educação, evidenciamos, no art. 169 da CF de 1946, a fixação do percentual de recursos para a educação: a União deve aplicar nunca menos do que 10% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino; por outro lado, impõe-se a obrigatoriedade de um percentual de 20% para os Estados, o Distrito Federal e municípios.

Como efeito das tensões sociais nos anos seguintes, houve uma ampliação do percentual de recursos previstos na CF de 1946. Especificamente, o percentual da União, que era de 10%, aumentou para 12% por meio da LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Porém, na mesma década, com a promulgação da CF de 1967 – período do regime militar – houve a revogação da vinculação do percentual destinado à educação pública.

Essa garantia do financiamento público voltado à Educação Básica permaneceu em suspensão por quase duas décadas, pois somente durante o segundo mandato do senador capixaba João de Medeiros Calmon – que teve início em 1978 – é que foi apreciada uma emenda batizada em seu nome e que viria ser reformulada ao longo do tempo e aprovada por meio da Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985.

Como efeito, houve a restauração dos recursos vinculados aos impostos da União para a “Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE)”, destacada no Art. 12 da CF de 1988. Desde então, a responsabilização do financiamento público foi

dividida entre os entes federados, e garantida na CF da seguinte maneira: a União deve aplicar nunca menos do que 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 1996, foi promulgada a LDB nº 9394/1996, tramitada por oito anos no Congresso Nacional. De maneira específica, em relação ao financiamento da educação, a LDB, em seu art. 68, define os recursos públicos destinados à educação: a) as receitas de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito federal e dos municípios; b) a receita de transferências constitucionais e de outras transferências; c) a receita do salário-educação e de demais contribuições sociais; d) a receita de incentivos fiscais e demais recursos previstos em lei. No mais, reforça-se o que foi definido na CF de 1988, ou seja, os 18% União e os 25% dos estados, DF e municípios.

Além das receitas mencionadas anteriormente, o art. 70 da LDB enumera as despesas quanto à Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE), 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 estudantes 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).

Já no art. 71 da LDB destaca as despesas que não são consideradas para a MDE, mas que aparecem na forma de:

- 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 infra-estrutura, 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).

As leituras realizadas até aqui apontam a previsão de despesas descritas nos artigos 70 e 71 da LDB como fundamentais para a delimitação da aplicação dos recursos provenientes dos fundos, que, posteriormente, serviriam de base para amparar o Fundef. Este, por sua vez, vinculava 15% de alguns impostos, como: a) parcela do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); b) Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM); e, c) Impostos sobre os Produtos Industrializados (IPI). Esse conjunto de receitas era redistribuído às redes municipais e estaduais. Para esse repasse, havia uma conta única e específica com cada Estado; portanto, diferente do que se imagina, o financiamento via Fundef não criava recursos, e sim redistribuía os arrecadados.

É importante ressaltar que o valor repassado às redes municipais e estaduais era de acordo com a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Para tanto, um valor mínimo era definido para o custeio do estudante/ano, com vistas ao enfrentamento das desigualdades entre as regiões no Brasil. Complementarmente, caberia à União a destinação de fundos, nos casos em que os Estados não apresentassem condições de assegurá-los com recursos próprios.

Com o fim da vigência do Fundef e, também, com a necessidade do suprimento de lacunas, por exemplo, o fundo não promoveu a universalização da Educação Básica como um todo; embora tenha produzido um importante impacto na universalização do Ensino Fundamental, discutiu-se novas possibilidades para a criação de uma política que gestasse o financiamento em todas as etapas da Educação Básica. Assim, ocorreu a substituição do Fundef pelo Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 24 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e com período de vigência previsto entre 2007 e 2020.

Diferentemente do Fundef, que previa 15% dos impostos, o Fundeb previa 20% das transferências, acrescidas dos Impostos sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), do Imposto de Transmissão “*Causas Mortis*” (ITCMD) e da quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR).

Como no Fundef, o Fundeb destinava a cada estado e município um valor de acordo com o número estudantes matriculados na rede pública, com os dados coletados pelo Censo Escolar do ano anterior. A União complementava o valor quando a quantia por estudante não alcançasse o mínimo previsto nacionalmente.

Uma outra diferença entre os fundos está no fator de ponderação. Trata-se de uma multiplicação que considera o número de matrículas que resulta no valor que será revertido nas contas dos estados e municípios. Esse fator de ponderação é definido anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme previsto no inciso I, do art. 13 da Lei nº 11.494/2007.

Didaticamente: o fator de ponderação é destinado a cada etapa e modalidade de ensino; essas possuem pesos relativos. O valor de referência para a ponderação é o fator 1,0 para os anos iniciais de Ensino Fundamental urbano; por outro lado, para as demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento, o valor fixo é entre 0,70 e 1,3. A partir da tabela a seguir, apresento os fatores de ponderação do Fundeb entre os anos de 2007 a 2020, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

**Tabela 1.** Fatores de ponderação do Fundeb entre 2007 a 2020.

ETAPAS, MODALIDADES E TIPOS DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	FATORES DE PONDERAÇÃO													
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Creche pública em tempo integral	0,80	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	1,20
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Pré-escola em tempo integral	0,90	1,15	1,2	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Pré-escola em tempo parcial	0,90	0,90	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,05	1,10
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Anos iniciais do 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	1,50	1,50
Anos finais do ensino fundamental no urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25
Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Educação Especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
EJA integrado à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,0	1,0	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: (Brasil, 2007). Elaborado pela autora.

Na Tabela 1, é possível visualizar as mudanças nos fatores de ponderação ao longo dos anos. Entre as etapas, modalidades e tipo de estabelecimento, os valores variaram de 0,80 a 1,30. A educação especial, por sua vez, manteve o fator de ponderação de 1,20 durante todo o período.

Para além das contribuições repassadas pelo Fundeb arrecadadas pelo MDE, a educação tem outras fontes de receitas para a Educação Básica, por exemplo, o salário-educação previsto constitucionalmente no art. 212 da Carta Magna de 1988 é uma fonte adicional de financiamento. Ele é constituído pela contribuição social cobrada de empresas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social (RGPS), com o valor atual de 2,5% da alíquota de remunerações pagas aos empregados. O gerenciamento é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem o salário-educação como a sua principal fonte de financiamento. É importante ressaltar que a alíquota do salário-educação permaneceu a mesma, ainda que a Emenda 59/2009 tenha alterado o art. 208 da Constituição Federal de 1988, ampliando a idade obrigatória de 4 aos 17 anos para a Educação Básica.

Cabe aqui destacar que o FNDE possui três formas de suplência: a direta, a automática e a voluntária. Além dessas, possui outros programas que prestam apoio financeiro à educação: a) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), que presta assistência suplementar às escolas da rede pública e às de educação especial; b) o

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferece alimentação escolar em todas as etapas de ensino; c) o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que transfere recursos financeiros para custear manutenção, seguros, licenças e demais serviços para o transporte escolar, para estudantes que residem em áreas rurais; e, d) o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que auxilia a gestão escolar por meio de investimentos.

Para além desses, cabe mencionar o Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, citando, no Art. 22, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com esse decreto, a matrícula de estudantes público da Educação Especial será contabilizada duplamente no Novo Fundeb, quando estiverem matriculados em classe comum de ensino regular da rede pública e matriculados no AEE, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior.

Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (Brasil, 2008, p. 2).

Desde 2021, houve a concretização *do* Novo Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 108 de 27 de agosto de 2020 e regulamentada pela Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020. Ele passou a ser consolidado como um instrumento permanente de financiamento da educação, com previsão e destinação de mais recursos, em especial, de responsabilidade da União. O caráter permanente não implica a impossibilidade de alteração no texto constitucional, este já prevê revisões. A primeira está prevista para o ano de 2026 e, posteriormente, ocorrerá a cada 10 anos (Brasil, 2021). No que se refere ao percentual de contribuição dos estados, DF

e municípios para a efetivação do fundo, não houve alteração; portanto, permanecem os 20% calculados sobre os impostos (Brasil, 2021).

Desse modo, desde 2021, é de obrigação dos estados, do DF e dos municípios a destinação de parte dos recursos ao que se refere ao art. 212 da Constituição (1988); logo, nunca menos do que 25% das receitas. Por outro lado, a complementação da União passa a ser de, no mínimo, 23% das receitas. Quanto à repartição, observa-se a manutenção do critério anterior: por meio do número de matrículas de estudantes, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

Destaca-se que, pelo Novo Fundeb, a dupla matrícula está assegurada pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Com base na tabela a seguir, no que diz respeito à Educação Especial, nota-se que o fator de ponderação foi alterado no ano de 2024, sendo 1,40.

**Tabela 2.** Fatores de ponderação VAAT ( § 1º e § 2º do art. 43, da Lei nº 14.113/2020) entre 2021 a 2023

ETAPAS, MODALIDADES E TIPOS DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Fatores de ponderação VAAT ( § 1º e § 2º do art. 43, da Lei nº 14.113/2020)		
	2021	2022	2023
Creche pública em tempo integral*	1,95	1,95	1,95
Creche pública em tempo parcial*	1,80	1,80	1,80
Creche conveniada em tempo integral*	1,65	1,65	1,65
Creche conveniada em tempo parcial*	1,20	1,20	1,20
Pré-escola em tempo integral*	1,95	1,95	1,95
Pré-escola em tempo integral conveniada*	1,95	1,95	-
Pré-escola em tempo parcial*	1,65	1,65	1,65
Pré-escola em tempo parcial conveniada*	1,65	1,65	-
Anos iniciais do ensino fundamental urbano*	1,00	1,0	1,0
Anos iniciais do ensino fundamental rural*	1,15	1,15	1,15
Anos finais do ensino fundamental no urbano*	1,10	1,10	1,10
Anos finais do ensino fundamental rural*	1,20	1,20	1,20
Ensino fundamental em tempo integral*	1,30	1,30	1,30
Ensino médio urbano*	1,25	1,25	1,25
Ensino médio no campo*	1,30	1,30	1,30
Ensino médio em tempo integral*	1,30	1,30	1,30
Ensino médio integrado à educação profissional*	1,30	1,30	1,30
Ensino técnico e profissional*	1,30	1,30	1,30
Educação Especial pública e conveniada*	1,20	1,20	1,20
Atendimento educacional especializado*	1,20	1,20	-
Educação indígena e quilombola*	1,20	1,20	1,20
EJA com avaliação no processo	0,80	0,80	0,80
EJA integrado à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo*	1,20	1,20	1,20
Ensino médio no Campo – <del>conv.</del> por alternância	1,30	1,30	-
Ensino médio integrado à ed. Profissional – <del>conv.</del> por alternância	1,30	1,30	-
Educação indígena e quilombola = <del>conv.</del> por alternância	1,20	1,20	-
EJA com avaliação - <del>conv.</del> por alternância	0,80	0,80	-
EJA int. à ed. Prof. De nível médio com av. processo - <del>conv.</del> por alternância	1,20	1,20	-
Anos finais do ensino fundamental rural = <del>conv.</del> por alternância	1,30	1,30	-

Fonte: Brasil (2023). Elaborado pela autora.

Se de um lado, há movimentos históricos evidenciados em nossa legislação de avanços e recuos em termos de garantias do financiamento da educação e da educação especial, por outro lado, há tensões na literatura que versa sobre a temática que trataremos a seguir.

A bibliografia consultada sinaliza certa dificuldade no acesso às receitas e despesas destinadas à educação especial. Segundo França (2014), isso ocorre em decorrência da maneira com que os dados são apresentados. Por exemplo, a autora até encontrou dados referentes ao número de matrículas por modalidade de ensino,

mas, observou que os da educação especial estavam agregados aos recursos de outras etapas de ensino. Desse modo, os valores apresentados não parecem corresponder às despesas de fato com a manutenção da educação especial no município.

Diante desse cenário, a autora defende que as mudanças no padrão de financiamento da educação, por meio do Fundeb, não produziram alterações significativas nas formas de registro dos dados contábeis pelos órgãos oficiais referentes às determinadas etapas e modalidades de ensino. Ela destaca ainda que o financiamento da educação especial sofre influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público, que são representadas por grupos com interesses diversos. Esses, por sua vez, interferem na constituição de políticas públicas, engendrando implicações na consolidação de direitos à cidadania, entre os quais, o direito à educação. Nesse contexto, França (2014) e Portal (2020) afirmam que, para garantir os direitos à educação de qualidade dos estudantes público da Educação Especial, é essencial adotar políticas educacionais que promovam mudanças na gestão financeira dentro da administração pública municipal.

Na mesma direção, Teixeira (2015), ao analisar o número de matrículas, os recursos recebidos pela via Fundeb e as características da Educação Especial no estado pesquisado, concluiu que os recursos recebidos pelo Fundeb possibilitaram o acesso à Educação Especial, intensificando o processo de municipalização das matrículas e conseqüente aumento do número de matrícula na Educação Especial e permanência dos estudantes na Educação Básica. Entretanto, a autora propõe uma revisão da Política Nacional Educacional e, na distribuição financeira do Fundeb, afirmando ser crucial para estabelecer um padrão de equidade na colaboração entre os diferentes níveis federativos.

Nesse sentido, Castro (2020) identificou, em sua pesquisa, um aumento nas verbas destinadas à Educação Especial, provenientes da União, do Fundeb e do Tesouro Municipal. Em um período, a maior parte dos recursos foi direcionada para a esfera pública, mas foi constatado, em outro período, uma mudança, devido à contratação de empresas terceirizadas para serviços de cuidadores e transporte adaptado, decorrentes da implantação da Educação Especial. O município também estabeleceu parcerias com instituições privadas para oferecer o AEE e outros serviços complementares. No entanto, a autora salienta que, apesar dos avanços observados

na política de Educação Especial durante o período analisado, ainda há muito a ser feito para evitar a necessidade contínua de realocar recursos para instituições privadas que realizem o AEE e outros serviços complementares de forma terceirizada.

Com o objetivo de adensar a discussão e os apontamentos feitos até aqui, acessei o site da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação<sup>10</sup> (Fineduca) em busca de produções do período de 2018 a 2023, apresentadas em eventos/encontros da associação. Os estudos encontrados abordam os desafios e perspectivas do financiamento da Educação Especial em diferentes contextos, vejamos:

O estudo conduzido por Portal (2020) investiga as políticas de financiamento da Educação Especial na cidade de Belém/PA, uma abordagem descentralizada que enfatiza a importância da gestão eficiente das instituições educacionais. A autora destaca a necessidade de aprimorar a qualidade da educação sem aumentar os gastos, a escassez de recursos públicos e a importância da ampliação do investimento social para garantir os direitos e a cidadania das pessoas público da Educação Especial.

Por outro lado, Almeida, Melo e França (2019) concentram-se no entendimento dos gestores da Educação Especial sobre o processo de gestão financeira, que defende uma abordagem participativa na formulação de políticas públicas. Suas descobertas revelam lacunas no conhecimento dos gestores sobre o financiamento da Educação Especial, em destaque a necessidade de maior capacitação e transparência na prestação de contas.

Castro e Prieto (2019) e França, Prieto, Castro e Souza (2020) abordam as dificuldades metodológicas enfrentadas na obtenção e compreensão dos dados relacionados ao financiamento da Educação Especial. Suas pesquisas ressaltam a importância da revisão dos métodos de registro de dados para permitir um controle mais eficaz dos recursos destinados a essa modalidade de ensino.

Mangefeste e França (2022) analisam o planejamento orçamentário em municípios, citando Cachoeiro de Itapemirim, para o qual destaca a necessidade de

---

<sup>10</sup> Fundada em 2011, é uma organização sem fins lucrativos que visa promover o acesso à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos. Seu propósito é colaborar com as autoridades públicas para assegurar um financiamento apropriado, acompanhado de fiscalização e controle social, garantindo assim a efetivação do direito à educação (FINEDUCA, 2024).

garantir recursos financeiros adequados para a Educação Especial. Seus estudos sublinham a importância da inserção dessa modalidade no planejamento orçamentário municipal e a necessidade de uma maior transparência na prestação de contas.

Finalmente, os estudos de Leite (2023) e Mangefeste e França (2023) destacam a necessidade de uma reconstrução no controle e transparência dos recursos financeiros destinados à Educação Especial. Eles ressaltam a importância de uma abordagem mais clara e precisa na prestação de contas para garantir o direito à educação.

Nos estudos aqui apresentados, evidenciamos que há desafios nos processos que envolvem o acesso e a gestão dos recursos financeiros destinados à Educação Especial. A principal dificuldade apontada é a falta de transparência e a ausência de clareza nas informações contábeis, que resultam em uma subestimação das despesas efetivamente destinadas a essa área. Também, vinculada a essa dificuldade, existe a influência de diferentes interesses políticos, econômicos e sociais na formulação de políticas públicas, o que impacta diretamente a alocação de recursos para a Educação Especial.

Diante desse cenário, há também propostas e sugestões apontadas pelos estudos, entre elas, a necessidade de uma revisão nos métodos de registro de dados, que visa a melhor compreensão e controle dos recursos financeiros. Além disso, é ressaltada a importância da participação dos gestores da Educação Especial na formulação de políticas públicas, com uma abordagem mais participativa e transparente.

Outra questão relevante apontada pelas pesquisas aqui apresentadas, é a necessidade de garantir uma distribuição equitativa e adequada dos recursos financeiros, a fim de assegurar uma educação de qualidade para os estudantes público da Educação Especial. Isso envolve não apenas transparência na prestação de contas, mas também uma revisão das políticas educacionais e do planejamento orçamentário.

A partir dessas questões, merecem destaque: a) a falta de transparência e, b) a necessidade de uma distribuição financeira equitativa, pois despertam inquietações quanto à Educação de Surdos. Afinal, do financiamento público, que percentual é investido na Educação Bilíngue de Surdos e como ocorrem os investimentos? Dessas

objeções, chego às seguintes questões para a pesquisa em tela: de que maneira as perspectivas dos gestores afetam o financiamento público voltado para a Educação Bilíngue de Surdos? Do financiamento destinado à Educação Especial, quanto do financiamento público tem sido destinado para a garantia da Educação Bilíngue de estudantes surdos no Município de Guaçuí – ES?

Percebo que, em relação às políticas de financiamento, ainda há um longo caminho a percorrer para assegurar uma Educação Bilíngue de Surdos. Especialmente, quando observado pelo prisma das línguas envolvidas na escolarização de surdos brasileiros, pois temos: uma língua hegemônica na modalidade oral e auditiva (Língua Portuguesa) estabelecida e uma língua minoritária na modalidade visual e espacial (Libras) recém-chegada aos espaços educativos comuns. Nesse cenário, no contexto brasileiro, ocorrem processos educativos de estudantes surdos carregados de tensões e com uma necessidade pulsante de negociações de poder entre as línguas envolvidas. Para nós, o financiamento público para a Educação Bilíngue de Surdos, não está isento dessas negociações de poder entre as línguas envolvidas.

Assim, ancorada na perspectiva eliasiana, sobre a qual discorro a seguir, especialmente, na noção de poder na tessitura da figuração *estabelecidos-outsiders*, acredito que o estudo detalhado do financiamento da/na Educação de Surdos pode nos revelar a margem de poder dos indivíduos e/ou grupos que assumem centralidade na condução da política estatal em nossas sociedades recentes.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

*A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído*

*Norbert Elias (2000).*

Este capítulo aborda constructos teórico-metodológicos eliasianos e suas contribuições para o presente objeto de estudo. Está organizado em três seções que tematizam, na ordem: i) a biografia e a trajetória de Norbert Elias; ii) as chances de prestígio social<sup>11</sup> e poder ao longo da vida do autor sob a lente da figuração<sup>12</sup> estabelecidos e *outsiders*; e, iii) as noções de poder como conceito-ferramenta na tessitura eliasiana de estabelecidos e *outsiders*. Antes de prosseguir, explora o conceito de poder sob a ótica de Norbert Elias, para que esse conceito sirva de “guia” na condução da leitura a seguir.

Compreende-se o poder como fruto das relações sociais; em outros termos, é o resultado do contato entre os indivíduos, e conseqüentemente, de suas ações. Dessa maneira, o poder emerge de várias fontes, por exemplo, a econômica, a política, a social, a cognitiva, a cultural e outras (Gebara e Lucena, 2005 p. 1). Nesse sentido, o poder se molda a diversas formas. Pela leitura eliasiana, por exemplo, assumimos que os indivíduos “[...] podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (Elias, 1994, p. 53).

Assim, as noções de poder assumidas neste estudo ultrapassam as perspectivas política, econômica e estatal, podendo alcançar as estruturas de inter-relações humanas do/no cotidiano, por exemplo, as estruturas familiares, as relações de vizinhança, do trabalho, da comunidade escolar e outros (Elias, 2017).

---

<sup>11</sup> Valor atribuído a pessoa e/ou grupo de indivíduos, que possuem influência positiva na sociedade (Elias, 2000).

<sup>12</sup> Pode ser constituída por duas ou mais pessoas unidas por relações de interdependências, como por exemplo: as famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados (Elias, 2017).

Nessa direção, o poder não é algo que o indivíduo detém para si e/ou está nas mãos de um grupo social ou, então, é algo que se “põe na bolsa” (Gebara e Lucena, 2005 p. 1). Não é “um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer” (Gebara e Lucena, 2011, p. 57). Nos termos eliasianos, poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma “característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (Elias, 2017 p. 81). Portanto, é algo que tem concretude e se estabelece através da prática social; que se absteve de uma característica substancial e tornou-se a relação entre os indivíduos, sendo um atributo dessas relações em que há uma estabilidade de forças (Sallas, 2000).

É a partir dessa breve síntese que este capítulo teórico prossegue, para melhor compreensão da tese de Norbert Elias quanto ao conceito de “poder”.

Também se faz necessário elucidar os motivos que me guiaram para a escrita deste capítulo teórico que contém, ainda, uma breve revisão bibliográfica sobre a vida de Norbert Elias. Entende-se que a vida do autor, visualizada através das lentes da figuração *estabelecidos-outsiders*, nos auxilia a compreender seus pressupostos que dialogam diretamente com a temática apresentada por esta pesquisa.

### 3.1 NORBERT ELIAS: VIDA E VIÉS ACADÊMICO

A vida de Norbert Elias e sua relação com a academia é abordada aqui com base em entrevista concedida por ele, em 1984, a Arend Jan Heerma van Voss e Abraham van Stolk. Ao todo, foram 20 horas de diálogos, sete encontros realizados com Elias – então com 87 anos –, em diferentes situações e lugares (Elias, 2001). Além dessa entrevista, recorreremos aos estudos de Cerri e Silva (2013), Kirschner (2014), Sarat e Suttana (2017) e Leão e Landini (2022).

Elias nasceu em 1897, na cidade alemã Breslau, parte do território germânico. Filho único, viveu a infância cercado de proteção e cuidados devido à saúde frágil, como ele mesmo contou: “[...] era filho único, e pegava todas as doenças infantis que uma criança pode pegar” (Elias, 2001, p. 11).

Os pais, Sofia Elias e Hermann Elias, formavam uma família de comerciantes judeus alemães. Eles faleceram no contexto das perseguições aos judeus da Alemanha na época do nazismo. O primeiro, faleceu em 1940, em Breslau; a mãe, foi assassinada em campo de concentração em Auschwitz (Elias, 2001).

Elias iniciou seus primeiros estudos em casa, onde aprendeu a leitura e a escrita, antecipando a formação escolar (Sarat; Suttana, 2017). Já os estudos formais iniciaram quando Elias tinha 9 anos, no *Johannes Gymnasium*<sup>13</sup>, onde socializou com outras crianças e criou laços de amizades (Leão; Landini, 2022).

Aos 17, voltando de uma viagem em um trem, Elias teve seu primeiro contato com a Primeira Guerra Mundial, nos termos do autor: “[...] lembro exatamente do dia em que a guerra explodiu. Estávamos de férias em *Scheveningen* ou em Ostende, não me lembro muito bem, e lá, em agosto de 1914, tomamos o último trem que podia nos levar para a Alemanha [...]” (Elias, 2001, p. 23).

Ao terminar seus estudos, em 1915, alistou-se no exército alemão. Por causa da saúde vulnerável, alistou-se como soldado voluntário em uma unidade de transmissão de linhas telefônicas. Porém, mesmo servindo nos *fronts* leste e oeste em serviços telegráficos, não se impossibilitou de visualizar os horrores provocados pela guerra (Leão; Landini, 2022; Cerri; Silva, 2013).

Por volta de 1917, ao voltar a Breslau, após concluir os serviços militares, matriculou-se no curso de medicina, concomitantemente, ao curso de filosofia. O fato de ter sido voluntário traria a ele vantagens nos processos de seleção para a universidade. Apesar do interesse em cursar filosofia, cursou medicina para atender o desejo do pai. Porém, por um tempo, esteve matriculado nos dois cursos; entretanto, não prosseguiu com o curso de medicina, em função da sobrecarga de estudos. Em outros termos, Elias relatou: “[...] dizia comigo também que na verdade eu não tinha intenção de me tornar médico. Eu queria ser filósofo” (Elias, 2001, p. 38).

Embora tenha declinado do primeiro curso, Elias não negou as influências da medicina em seus estudos, tanto que afirmou:

Vejam, os sociólogos que não fizeram estudos de medicina falam com frequência da sociedade sem integrar em seus discursos os aspectos biológicos do homem. E isso, me parece, é um erro. Os sociólogos têm uma atitude defensiva com respeito a biologia porque temem que a sociologia perca sua substância na biologia. A meu ver, não se pode construir uma teoria... digamos, da atividade humana, sem saber como o organismo é construído e como ele trabalha. Inclusive, quando são desenvolvidas teorias epistemológicas, em filosofia, e que não se sabe nada sobre as estruturas do cérebro, aí tem algo de errado. Quanto a mim, ocorreu-me inserir em minhas aulas de sociologia um corte do cérebro, a fim de mostrar aos estudantes como os homens são construídos, porque só aí eles são capazes de compreender como as

---

<sup>13</sup> Escola particular católica fundada em 1920 pelos Padres Arnstein.

sociedades funcionam. Dessa forma, não reduzo a sociologia a biologia (Elias, 2001, p. 38).

Elias concluiu os estudos em filosofia e defendeu sua tese em meados de 1923-1924; quando também se dedicou aos estudos em psicologia. Em 1925, iniciou os estudos de sociologia na Universidade de Heildeberg na Alemanha, atribuindo a migração da filosofia para a sociologia ao horror da guerra e à repulsa pela forma como a filosofia era praticada, na perspectiva de Elias: longe das realidades sociais (Cerri; Silva, 2013).

Em Heildeberg, conheceu Karl Mannheim, tornando-se seu assistente informal. Por orientação de Mannheim, Elias passou a frequentar o salão de Marianne Weber<sup>14</sup> e permaneceu na cidade até 1930, quando foi convidado por seu orientador a acompanhá-lo à Universidade de Frankfurt na Alemanha, como seu assistente. Nessa instituição, escreveu sua tese de habilitação, com o título de “*A sociedade de corte*”; porém, não chegou a defendê-la, pois os nazistas haviam tomado o poder, sendo somente publicada na Alemanha, em 1969 (Kirschener, 2014; Leão; Landini, 2022).

No ano de 1933, Elias se viu sem um título de doutor e estava diante de uma situação em que, para seguir seus planos de carreira, deveria tomar algumas providências. Foi assim que se mudou para a França. Em Paris, viveu por dois anos. Sem conseguir lecionar, montou uma fábrica de brinquedos junto com dois amigos alemães. Porém, o empreendimento não deu frutos e Elias passou por dificuldades financeiras e fome (Leão; Landini, 2022).

Diante dessas circunstâncias, novamente, com planos de seguir sua carreira, se mudou para Londres, a convite de alguns amigos que já haviam se instalado naquele país. Na cidade inglesa, conseguiu receber o auxílio de uma bolsa, que se tratava de uma pequena quantia de uma instituição para refugiados judeus. Com esse auxílio, viveu de forma simples e passou a trabalhar na Biblioteca do Museu Britânico, iniciando a primeira redação da obra “*Sobre o processo civilizador*”<sup>15</sup> que viria a ser, mais tarde, uma das suas obras mais divulgadas.

---

<sup>14</sup> Marianne Weber, escritora e feminista, escreveu sobre a condição da mulher na família e o direito matrimonial diante de um casamento civil (Mata, 2014). O seu mais importante estudo é intitulado por “*Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung*” (doravante EuM), publicado em 1907, considerado ainda hoje uma obra única em seu gênero. A mesma, é a viúva de Max Weber.

<sup>15</sup> O título dessa primeira redação foi “*Sobre o processo da civilização*”.

Em “*Sobre o processo civilizador*”, publicado em 1939, o autor adentrou a ideia de sociedades como redes de relações humanas interdependentes e concluiu a relação de proximidade existente entre a sociologia e a história, de maneira que seus questionamentos se centravam em processos sociais que persistiam a longas durações (Kirschner, 2014).

Em 1939, muda-se para Cambridge na Inglaterra, momento em que conseguiu um cargo de assistente na *London School of Economics*. Elias, então, ministrou cursos de história da arte, psicologia social, psicanálise e sociologia. Mas, a Inglaterra era um país em guerra; assim, o estudioso ficou em Cambridge até o final da guerra e se dirigiu para Londres em 1945 (Cerri; Silva, 2013; Leão; Landini, 2022).

No ano de 1954, em Londres, a convite de um amigo, Elias assumiu o cargo de professor no novo Departamento de Sociologia da Universidade de Leicester, ministrando cursos de introdução à sociologia. Ficou nesse cargo até se aposentar, em 1962 (Cerri; Silva, 2013; Leão; Landini, 2022).

Mesmo aposentado, o sociólogo se apresentou para concorrer a uma vaga ofertada pelo governo de Gana, na África, para professores ingleses interessados em dirigir o Departamento da Sociologia da Universidade de Acra. Elias permaneceu em Gana até 1964 (Cerri; Silva, 2013).

Destaca-se que, antes de seguir rumo ao país africano, Elias já havia preparado o estudo sobre *Os Estabelecidos e os outsiders* com John Scotson, passando pela cidade de Winston Parva<sup>16</sup>, que resultou em seu livro publicado em 1965 (Leão; Landini, 2022).

Entre 1978 a 1984, na Alemanha, trabalhou no Centro de Pesquisa da Universidade de Bielefeld. Por fim, em 1984 se mudou para Amsterdam, onde se instalou definitivamente e viveu seus últimos anos de vida (Elias, 2001).

Cabe destacar que o reconhecimento pelos seus trabalhos veio tardiamente, quase ao fim de sua vida (Kirschner, 2014). Passou boa parte da carreira no anonimato do sucesso, quando suas obras permaneceram praticamente desconhecidas mundialmente até meados dos anos 1970. Em entrevista, o autor afirma ter tido paciência para aguardar o reconhecimento: “[...] bom, sou muito tenaz. De fato” (Elias, 2001, p. 85).

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

Foi em Amsterdam o começo do reconhecimento pelos seus trabalhos. Seus livros começam a circular pelo mundo. Em 1977, Elias recebeu o Prêmio Adorno<sup>17</sup> e, em 1987 o Prêmio Amalfi<sup>18</sup>, de Sociologia (Leão; Landini, 2022).

Vale ressaltar que o atraso da divulgação das obras de Norbert Elias não é exclusividade brasileira, visto que as edições definitivas de seus principais livros também se deram tardiamente (Cerri; Silva, 2013).

Norbert Elias faleceu em 1990, aos 93 anos, com reconhecimento acadêmico e na posição que tanto desejou. Tornou-se, então, referência para novas gerações de sociólogos (Leão; Landini, 2022), deixando uma vasta produção intelectual com obras, como: *O Processo Civilizador (1939)*, *Os estabelecidos e outsiders (1965)*, *A sociedade de Corte (1969)*, *Sobre o tempo (1984)*, *A sociedade dos Indivíduos (1987)*, *Os alemães (1989)*, entre outras.

As obras desenvolvidas pelo autor dialogam com várias temáticas de pesquisa e a sua abordagem teórica possibilita diferentes tipos de apropriação (Kirschner, 2014). No Brasil, em especial, suas obras são utilizadas, principalmente, em pesquisas do campo educacional (Cerri; Silva, 2013).

Por conseguinte, Norbert Elias é reconhecido em todo o mundo como um dos grandes sociólogos do século XX, com obras modernas e arrojadas que contribuem para a reflexão sobre o indivíduo contemporâneo (Sarat; Suttana, 2017).

### 3.2 NORBERT ELIAS: NUANCES DA VIDA COMO *ESTABELECIDO-OUTSIDER*

Após apresentar considerações a respeito da vida e da trajetória formativa de autor, busca-se, neste subitem, elencar episódios (na vida, nas experiências, na trajetória, nos conflitos etc.) de Norbert Elias relacionados à noção de *estabelecidos-outsidere* elaborada pelo autor.

---

<sup>17</sup> O Prêmio Adorno é um prêmio alemão, um dos mais importantes do humanismo internacional. Destinado aos destaques em filosofia, filme, música e teatros. É atribuído de três e três anos, desde de 1977, sendo Norbert Elias o primeiro premiado (Ribas, 2017).

<sup>18</sup> O Prêmio Europeu Amalfi de Sociologia e Ciências Sociais é atribuído ao ensaio (livro ou artigo) publicado num país europeu no ano anterior, que tenha contribuído para o desenvolvimento da Sociologia. O Prêmio tem a intenção de realçar o caráter científico e ao mesmo tempo humanístico da sociologia. Teve sua primeira edição em 1988, premiando Norbert Elias (Universidade dos Studi di Roma "La Sapienza").

A trajetória de Elias foi percorrida na relação *estabelecido-outsider*. Quando criança, frequentava boas escolas. Sendo filho único, de uma família judia abastada, desfrutava de alguns privilégios, no início do século XX, como o acesso a eventos culturais e artísticos de prestígio. Naquela figuração específica, Elias tinha acesso a uma realidade social, cultural, material, destinada a um grupo social estabelecido para seu tempo (Elias, 2001).

Seus pais destinavam todos os recursos para que Elias tivesse uma educação sólida, que proporcionasse a ele, no futuro, uma vida adulta nobre, com êxito e prestígio, visando ao objetivo dele de se tornar um professor universitário (Elias, 2001). O autor afirma que essa relação entre grupos *estabelecidos* e grupos *outsiders* fez diferença na sua constituição como pessoa, ao longo de toda sua vida, mas, principalmente, teve uma influência determinante durante a sua infância e sua juventude (Elias, 2001).

Todavia, apesar de sua família estar inserida no contexto social e cultural alemão, ela estava à margem da sociedade, pois nunca deixou de ser julgada. Nos termos do autor: “[...] era uma situação bastante estranha: politicamente, os judeus eram *outsiders*, e, ao mesmo tempo, faziam parte dos pilares da cultura alemã” (Elias, 2001, p. 26).

Diante ao processo político e social que Elias viveu, especificamente, no contexto da Segunda Guerra Mundial, e das consequências dessa, o fato de o autor ter nascido judeu, – uma figuração específica – era condição d’ele ser um *outsider*, um dos estigmas que carregou desde o nascimento (Elias, 2001).

Apesar de ter tido apoio e incentivo dos pais para completar os estudos, o autor retrata os estigmas sobre como era enxergado pelos colegas de classe, na época, nos seguintes termos:

Falávamos na classe de nossos projetos de futuro. **[Eu dizia]** que queria ser professor, na universidade, e um de meus colegas de classe disparou contra mim: 'O caminho que leva a esta carreira te foi barrado desde o nascimento.' Grandes risadas do professor e, é claro, de toda a classe. Na verdade, ele nem me dissera isso por maldade – sua observação era bastante pertinente. Ela me feriu tanto que jamais tive realmente consciência de que essa carreira, sob o reinado do imperador, era praticamente vedada aos judeus (Elias, 2001, p. 19 – grifo nosso).

Logo, durante grande parte da vida de Elias, esse foi um dos estigmas que ele carregou. Vivenciou a experiência de ser *outsider* por diversas vezes, em diferentes figurações, por ser um judeu. Nas palavras do autor, ele se sentia como “[...] muito

claramente um *outsider*” (Elias, 2001, p. 26) “[...] desprezado e estigmatizado” (Elias, 2001, p. 137).

Essas nuances estiveram presentes desde a infância do autor até os últimos dias em vida. Primeiramente, Elias era um sociólogo recém “formado”. Como caminhou pela medicina, pela filosofia e pela psicologia antes de se firmar na sociologia, Elias se tornou um recém-chegado nesse campo de estudo. Julgava-se, então que, em comparação aos sociólogos já estabelecidos na época, Elias era um novo integrante a esse campo. Logo, suas contribuições carregaram o estigma de serem menos atrativas e pouco valorizadas por terem sido produzidas por um *outsider*.

Outro detalhe foi a questão linguística, que também o colocou na condição de um *outsider*: por ser alemão, produzia obras em alemão. Com isso, relatou que sentia-se “[...] um *outsider* completo. Iguamente no que diz respeito a sociologia americana, inglesa ou francesa. Minhas ideias só são reconhecidas e discutidas em círculos bastante restritos” (Elias, 2001, p. 83). Evidentemente, essa situação contribuiu para o atraso do reconhecimento das obras de Elias. Seus escritos em alemão e as dificuldades financeiras a impediram a tradução e difusão do seu pensamento.

Cabe reiterar que, durante a Alemanha nazista, o autor não pôde defender sua tese de habilitação no doutorado. Inclusive, teve que escondê-la para que não fosse tomada de si. Somente tempos depois, em 1969, ela foi publicada como livro, intitulado “*A sociedade de corte*”. Todavia, essa produção foi escondida, uma vez que ele era um alvo, como todos os demais judeus que viviam na Alemanha, por estar em uma “[...] posição *outsider*, mesmo sendo incapaz de exprimir isso nesses termos naquela época” (Elias, 2001, p. 26). Lembrando, conforme já citado, que a mãe dele foi vítima no campo de concentração; logo, para sobreviver, e para que sua obra não fosse destruída, Elias teve que se refugiar.

A vida do teórico, portanto, teve muitos desencontros, que provavelmente não ocorreriam se ele não carregasse consigo a herança judia e os estigmas impostos naquela época. Enquanto os grandes sociólogos ganhavam financiamentos para escrever e lançar suas obras, Elias vivia de maneira simples e utilizava um auxílio por ser um judeu refugiado para se reerguer. Não bastassem todos os entraves daquela época, o fato d’ele ser *outsider* lhe conferiu outras possibilidades de poder para minimizar suas chances de prestígio social, que foram reduzidas, mas não descartadas, pois ao ser indagado sobre o seu sucesso, o teórico diz:

Sabia **[que teria sucesso]**. Cheguei a escrever um poema sobre isso, há muito tempo. Era uma condição *sine qua non*: ou eu triunfava, ou desaparecia. Não tinha certeza absoluta, naturalmente, mas não duvidava nem um pouco de que minha obra um dia seria reconhecida como contribuição de qualidade ao saber da humanidade (Elias, 2001, p. 22 – grifo nosso).

Elias afirma ter vivido como um *outsider*, e que foi somente quando se mudou da Inglaterra que percebeu um certo equilíbrio na balança de poder<sup>19</sup>, que lhe trouxe boas oportunidades. Nos termos do autor, ele:

[...] era um *outsider*, e isso só mudou depois que deixei a Inglaterra. (Elias, 2001 pg. 76) [...] Aliás, eu tampouco havia previsto essa partida — não decidi um belo dia deixar a Inglaterra; a coisa aconteceu por si só. Fui professor convidado na Holanda, na Alemanha, e foi assim que, pouco a pouco, no espaço de muitos anos, comecei a viver mais na Alemanha que na Inglaterra. Finalmente, deixei minha casa de Leicester (Elias, 2001, p. 70).

Assim, o sociólogo delineou sua caminhada exercitando a ressignificação dos estigmas na relação de estabelecido-*outsider*. Mas, definitivamente, Norbert Elias, realizou o sonho de um *outsider* próximo ao fim da sua carreira, quando “[...] os membros de um grupo *outsider* aspiram a se elevar socialmente ou quando o grupo *outsider* inteiro visa uma igualdade legal e social com os grupos estabelecidos que lhe são superiores” (Elias, 2001, p. 136).

Objetivamente, próximo aos seus últimos anos de vida, o autor alcançou o reconhecimento. Recebeu homenagens, concedeu entrevistas, palestrou em conferências, participou de debates e ganhou prêmios. Na condição de intelectual respeitado, teve suas obras reconhecidas pelo mundo, equilibrou a relação *estabelecidos-outsiders* nas figurações que constituiu, especialmente na trajetória acadêmica, e equilibrou a “balança da vida”, ou melhor, do poder.

### 3.3 O CONCEITO-FERRAMENTA DE PODER NA FIGURAÇÃO ESTABELECIDOS-OUTSIDERS

Após narrar episódios da vida de Norbert Elias e analisar o prestígio social do autor sob a lente da figuração *estabelecidos e outsiders*, nesta seção, apresento as

---

<sup>19</sup> Balança metafórica que mede as possíveis distinções sociais, de diferentes pessoas e/ou grupos de indivíduos, dentro de uma figuração (Elias, 2000).

noções de poder como conceito-ferramenta na tessitura eliasiana de *estabelecidos e outsiders*, que delinea este estudo.

A noção *estabelecidos-outsiders* emerge de um estudo produzido por Elias com John L. Scotson, datado na década de 1950 e publicado somente em 1965. O objetivo inicial, para John Scotson, era pesquisar a delinquência juvenil. Porém, Norbert Elias salientou outra perspectiva, detectando, nesse estudo, uma maneira de explicitar processos sociais de grande magnitude para as sociedades recentes (Elias, 2000).

A questão norteadora de todo esse estudo é compreender como um grupo de pessoas consegue deter o poder de persuasão e utilizar-se dele para marginalizar e estigmatizar outros grupos semelhantes. Para além dos *status* embutidos nessas relações de poder há, também: a) análises de como esse processo é visto por quem está inserido nesses contextos; b) indicações das percepções dos indivíduos de suas próprias auto-imagens, sejam elas individuais e/ou grupais. Percebe-se, nas fofocas, um potente instrumento de irradiação dos estigmas, sejam eles positivos ou negativos (Elias, 2000).

Esse estudo aconteceu em uma pequena comunidade de Leicester, ficticiamente chamada por Winston Parva, na Inglaterra. Essa comunidade era formada por três bairros bem definidos: a Zona 1 – considerada a mais farta economicamente–; a Zona 2 – conhecida como “aldeia”; e a Zona 3 – conhecida como “loteamento”; sendo as zonas 2 e 3 compostas por famílias trabalhadoras (Elias, 2000).

A Zona 2 teve sua origem próximo ao ano de 1880, quando 700 casas iguais foram construídas e, assim, essa área ficou conhecida como “aldeia”. A Zona 1 foi construída anos depois, por volta de 1930, por moradores locais, e ficou marcada por ser uma área de classe alta, pois nela habitavam moradores comerciantes, liberais e operários que melhoraram suas condições financeiras. Já a Zona 3 (loteamento), foi construída também em 1930, porém, por uma empresa privada. A área na qual a Zona 3 foi construída tinha reputação de um lugar terrível, sujo e infestado de ratos. Diante disso, as casas ficaram um bom tempo sem inquilinos, mesmo com valores de alugueis atraentes. Essa realidade mudou quando foi povoada por famílias de recrutas do posto de treinamento militar da região e pessoas desabrigadas em decorrência dos bombardeios em Londres e em outras áreas (Elias, 2000).

Ao observar Winston Parva, no quesito habitacional, era possível notar que as diferenças entre as duas zonas - 2 e 3 - não eram fortemente evidenciadas. Mas,

aproximando do contexto, os autores identificaram que os moradores - da aldeia - enxergavam e tratavam as outras pessoas - do loteamento - com indiferença, de tal modo que conseguiam manter essa distinção social e fazer com que eles - da zona 3 - sentissem-se inferiores.

Nota-se que não existiam diferenças evidentes quanto à nacionalidade, à ascendência étnica, à cor, ao tipo de ocupação, à renda ou ao nível educacional. Mas, segundo Leão e Landini (2022, p. 67), a maior diferença era “[...] que os membros dos grupos mais antigos, se viam como pessoas melhores, dotados de um carisma grupal, de virtudes. Mais ainda, faziam como que os outros vissem como carentes de virtude e humanamente inferiores”.

Assim, em Winston Parva, todo o sentimento de superioridade e desprezo grupal era desenvolvido entre os dois grupos que só se diferenciavam quanto ao tempo de residência no lugar. Nesse contexto de “antiguidade”, os moradores da zona 2 se reconheciam e usavam de justificativa esses laços mais próximos e por meio de um grau elevado de coesão grupal<sup>20</sup> que, nos termos dos autores, definiam “[...] a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos” (Elias, 2000, p. 21).

Sendo assim, a figuração dessa comunidade investigada era composta pelos moradores da “aldeia” que se auto deduziam como pessoas de valor humano mais elevado em comparação aos moradores do “loteamento”, criando, assim, um dos estigmas (Sallas, 2000, p. 208). Dessa forma, o grupo estabelecido mostrou em pequena escala como o autocontrole individual e a opinião grupal estão articulados entre si (Elias, 2000).

No bojo dessas significações e na produção de estigmas, os integrantes da Zona 2 consideram-se pertencentes a um *status* mais elevado na relação com membros da Zona 3 e, safavam-se desse estigma de inferioridade. Essa superioridade era atribuída aos padrões, às normas e ao estilo de vida que os aldeões haviam construído ao longo do tempo e entre si. Essas relações estavam diretamente ligadas ao grau de respeito que atribuíam a si mesmos e ao respeito que eles julgavam ser merecedores (Elias, 2000).

---

<sup>20</sup> Pode ser entendido como algo que une as pessoas que possuem os mesmos pensamentos, lógicas, propósitos e/ou objetivos (Elias, 2000).

As descrições da comunidade investigada pelos autores dão indícios de que um grupo é estabelecido com mais margem do poder, enquanto o outro é *outsider*, com menos chances de prestígio social e com uma escala inferior em termos do diferencial de poder. Essa escala era operada pelos estigmas sociais impostos “[...] pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo” (Elias, 2000, p. 24).

Essa é a auto-imagem dos grupos estabelecidos e, por meio dela, na maioria das vezes, conseguiam fazer com que o outro grupo de indivíduos se sentisse inferior, carente de virtudes e, principalmente, julgando-se como humanos pertencentes a uma espécie inferior; por meio dessa autoimagem, os estabelecidos conseguiam nutrir os sentimentos de aceitação, resignação e perplexidade por parte dos recém-chegados por “[...] pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria (Elias, 2000, p. 20).

Outros aspectos relevantes indicados pelos autores que contribuíam para o processo de estigmatização estão relacionados ao tempo de habitação na comunidade e, por consequência, ao grau de coesão social entre as famílias que moravam na localidade, que se conheciam por duas ou três gerações. Ao contrário do grupo de recém-chegados que, por se conhecerem por pouco tempo e sendo desconhecidos pelos antigos moradores, detinham um menor grau de coesão social (Elias, 2000).

Nesse caso, o grau de coesão, se constitui em instrumento de controle social; enquanto os antigos residentes ocupavam os importantes cargos de gerência local e de trabalho, bem como tinham acesso às melhores escolas ou clubes, diminuía as chances de prestígio social e potencializavam a exclusão dos moradores do outro grupo e “[...] a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (Elias, 2000, p. 22).

Entretanto, a partir dos autores, percebe-se que existem outras fontes de poder que podem basear a supremacia social e o sentimento de superioridade humana dos grupos estabelecidos aos grupos *outsiders*, a depender dos movimentos no bojo da própria figuração (Elias, 2000). Assim, a função das noções conceituais da relação *estabelecidos-outsiders* está associada ao preenchimento [...] “das lacunas que nos

impedem de perceber a unidade estrutural comum e as variações desse tipo de relação, bem como de explicá-las” (Elias 2000, p. 22).

De acordo Elias e Scotson (2000), o grupo estabelecido atribuí ao grupo *outsider* adjetivos “ruins”, e essas características são atribuídas a uma porção pequena, anômica, que acaba generalizando o estigma de “ruim” para o restante do grupo. Ao contrário do grupo *outsiders*, os estabelecidos destinam sua autoimagem “boa e/ou melhor”, também, a uma pequena porção, porém, aos seus melhores integrantes. Processo esse que proporcionava ao grupo estabelecido acentuar suas afirmações, provando a si mesmo e aos outros seus valores em detrimento ao grupo de *outsiders* (Elias, 2000).

Assim, é possível observar que o poder é relacional nessa conexão estabelecido-*outsiders* e tem um valor decisivo para que as estigmatizações sejam eficazes nos/entre os grupos. Nessa direção, “[...] um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (Elias, 2000, p. 23).

Sendo assim, por meio da investigação em Winston Parva, os autores se depararam com uma constante universal que pode ser replicada em estudos das Ciências Humanas e Sociais que tomam como objeto de análise as relações humanas que possuem um

[...] grupo estabelecido **[que]** atribuí a seus membros características humanas superiores; excluí todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e **[assim]**, o tabu em torno desses contatos **[se mantém]** através de meios de controle sociais como, **[por exemplo]**, a fofoca elogiosa [*praise gossip*], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas [*blame gossip*] contra os suspeitos de transgressão (Elias, 2000, p. 20 – grifos nossos).

Observamos que a disseminação da fofoca depreciativa [*blame gossip*] e a sua circulação estão diretamente ligadas aos estigmas lançados aos *outsiders*. Esses processos contribuem para a formação da auto-imagem desse grupo e, também, para torná-la intacta (Elias, 2000).

A auto-imagem dos *outsiders*, formada através das fofocas, contribuía para que os próprios não retaliassem as blasfêmias direcionadas contra eles, pois as declarações, por mais que destoassem da realidade, possuíam uma identidade

impermeável, visto que eram lançadas pelos grupos sociais dominantes, que condicionavam os *outsiders* como o grupo estigmatizado (Elias, 2000).

[...] diante de símbolos de inferioridade e sinais de caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revide que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que **os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores** (Elias, 2000, p. 131 – grifos nossos).

Sobre disso, o autor afirma que havia uma ideia implantada socialmente de que cada pessoa pertencente ao grupo inferiorizado possuía em si a mesma marca, atrelada a uma imagem de impureza. Sendo assim, os membros desse grupo não conseguiam se desfazer dessa imagem inferiorizada, dessa estigmatização, individualmente (Elias, 2000).

Portanto, uma comunidade coesa utiliza-se do fenômeno da fofoca para seu funcionamento e fortalecimento. Logo, o fato de explicar opiniões por meio da fofoca reforçava os vínculos grupais, uma característica integradora, de uma coesão grupal preexistente e, conseqüentemente, reafirmava o posicionamento social do grupo dominante. Logo, nos termos do autor, as fofocas “[...] são fenômenos estreitamente ligados a crenças no carisma grupal do próprio grupo e na desonra do grupo alheio” (Elias 2000, p. 133).

Dito isso, o autor afirma:

**Atribuir à fofoca uma função integradora pode facilmente sugerir que ela é a causa cujo efeito é a integração.** Provavelmente, seria mais exato dizer que o grupo mais bem integrado tende a fofocar mais livremente do que o menos integrado, e que, no primeiro caso, **as fofocas das pessoas reforçam a coesão já existente** (Elias, 2000, p. 129 – grifos nossos).

Sendo assim, consideramos que as fofocas não são independentes. Elas estão diretamente relacionadas com as relações cotidianas e atividades comunitárias e coletivas vividas; e, como consequência, ligadas aos estigmas lançados a cada grupo (Elias, 2000). Contudo, as fofocas depreciativas ou elogiosas são inseparáveis pois, ao se lançar uma fofoca depreciativa, há uma fofoca elogiosa para serem contrapostas e, geralmente, essas fofocas estão relacionadas às normas e crenças da comunidade (Elias, 2000).

Entretanto, cada tipo de fofoca possuía uma característica e um valor atribuído: as fofocas depreciativas [*blame gossip*], por exemplo, apresentavam como uma valiosa fonte de entretenimento, visto que despertavam na comunidade uma

satisfação em conduzi-las. Já as fofocas elogiosas [*praise gossip*], continham um outro papel, eram um dos meios de mobilização da ajuda comunitária (Elias, 2000).

O exemplo evidenciado em Winston Parva é semelhante a padrões encontrados nas sociedades modernas, nas quais os estigmas perpetuados por meio de fofocas sobre os indivíduos estão presentes na identificação realizada pela comunidade e por eles mesmos, refletindo na sua autoimagem e na sua autoestima. Logo, na relação de grupos estabelecidos – nações, classes, maiorias étnicas –, é desejo manter, pelas fofocas, os grupos *outsiders* em seu lugar (Elias, 2000).

Dessa forma, a figuração eliasiana *estabelecidos-outsiders* representa uma estrutura relacional marcada por interdependência, influência, prestígio e exclusão social, que se manifesta entre grupos distintos. Esse modelo analítico possibilita compreender como as dinâmicas de desigualdade e os conflitos sociais emergem entre coletivos que compartilham o mesmo ambiente, mas que ocupam posições assimétricas em termos de poder, status e pertencimento (Elias, 2000).

Por exemplo, dentro dessa abordagem eliasiana, um grupo pode possuir maior reconhecimento ou influência social, sendo caracterizado como os “estabelecidos”, enquanto o outro enfrenta marginalização e exclusão recorrente, constituindo o grupo dos “*outsiders*”. Essa configuração é dinâmica e reflete processos históricos, culturais e sociais que modelam as interações entre esses coletivos, impactando suas posições relativas na estrutura social (Elias, 2000).

Dessa forma, entende-se que o preconceito contra os *outsiders* é, muitas vezes, uma construção social utilizada como mecanismo de dominação. Nesse sentido, o processo de estigmatização promovido pelos estabelecidos está impregnado de vieses discriminatórios e serve para legitimar a redução ou a preservação da (des)igualdade de poder na relação com os *outsiders* (Elias, 2000).

Nesse sentido, a configuração *estabelecido-outsiders* se mostra uma ferramenta analítica relevante para a compreensão das desigualdades em diferentes contextos sociais e, conforme destaca Elias (2000), pode “[...] ajudar leitores a descobrirem outras {figurações} por si mesmos” (p. 22, grifo nosso).

Assim, ao examinar o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, a abordagem teórico-metodológica proposta por Elias (2000) permite interpretar como os falantes da língua dominante (estabelecidos) detêm o controle sobre os recursos e as narrativas, enquanto aqueles pertencentes a línguas minoritárias (*outsiders*)

enfrentam obstáculos estruturais para acessar direitos fundamentais e obter reconhecimento social.

Sem querer esgotar as reflexões sobre a noção *estabelecidos-outsiders* por aqui, os apontamentos dos autores nos possibilitam identificar

[...] a dinâmica das figurações [...] e, portanto, dos problemas implícitos na mudança de posição dos grupos em relação uns aos outros, da ascensão de grupos à posição de ordem estabelecida monopolista da qual os outros são excluídos e do declínio ou queda dessa posição numa outra na qual eles mesmos, sob certos aspectos, são os excluídos *outsiders* (Elias, 2000, p. 44).

Aplico a noção de *estabelecidos-outsiders* para analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí, do estado do Espírito Santo, pois nos termos de Elias (2000, p. 49), parece-me

[...] útil permitir que o microcosmo de uma pequena comunidade esclarecesse o macrocosmo das sociedades em larga escala e vice-versa. É essa a linha de raciocínio que está por trás do emprego de um pequeno cenário como paradigma empírico de relações estabelecidos-*outsiders* que, muitas vezes, existem em outros lugares em escala diferente.

Afinal, nos termos do autor, “[...] seja como for, relações *estabelecidos-outsiders* têm sempre algo em comum” (Elias, 2000, p. 199). E, assim, por meio dessas noções eliasianas, buscamos trilhar caminhos para: a) identificar e contextualizar a política de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES; b) identificar e detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos na perspectiva bilíngue do/no Município de Guaçuí; c) discutir compreensivamente o fator da Educação de surdos como condição de *outsiders*; e, d) compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação Bilíngue de Surdos.

#### 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nas duas primeiras décadas do século XXI, temos vivenciado diversas mudanças no que diz respeito às políticas de Educação Bilíngue de Surdos em todo o Brasil. Por vezes, os tensionamentos emergem de movimentos sociais da comunidade surda e, mais adiante, outros direitos vêm sendo garantidos por meio de legislações, por exemplo, a Lei nº 10.436 de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei nº 10.436, a Lei nº 14.191 de 2021, que altera a LDB 9.394/96 e dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Também há leis que regulamentam a profissão dos Tradutores e Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (TILSP), como a Lei nº 10.319 de 2010 e a Lei nº 14.704 de 2023, que altera a Lei nº 12.319 para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras.

No fluxo das políticas bilíngues para a Educação de Surdos, acredito na possibilidade de se construírem entendimentos sobre a Educação Bilíngue de Surdos atrelados à diferença cultural e linguística e não vinculados apenas aos aspectos clínicos. Sendo assim, parto da diferença cultural e linguística para analisar as ações do Poder Público na destinação do financiamento público à Educação Bilíngue de Surdos na gestão do Município de Guaçuí.

Ao considerar as questões levantadas por esta pesquisa, os objetivos e as características que a definem, tem-se um estudo de caráter qualitativo. Essa abordagem possibilita uma maior aproximação e compreensão dos objetivos traçados para a investigação, de forma que o pesquisador se insere “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (Lüdke; André, 1986).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 23), a considera um exercício de pesquisa, pois “[...] não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques”. Assim, há flexibilidade investigativa durante o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possui uma característica de transformação, atribui significado a diversos objetos de estudo e um fazer ciência

peculiar que se fundamenta “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p. 97).

Nesse enredo, para o desenvolvimento do presente estudo, propomos um estudo de caso fundamentado no aporte teórico de Gil (2002), na tentativa de analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. O intuito foi o de aprofundar conhecimentos sobre a Educação de Surdos no Município de Guaçuí que nos permitam observar “como” e “porquê” fenômenos específicos do financiamento para a Educação Bilíngue de estudantes surdos acontecem e ganham diferentes contornos em nosso tempo (Godoy, 1995).

Dito isso, é vantajoso escolher um estudo de caso devido à sua aplicabilidade em situações humanas e em contextos contemporâneos da vida real, segundo Dooley (2002). Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” sendo utilizada com frequência em pesquisa educacional (Coimbra e Martins, 2013). Logo, o estudo de caso “constitui um método de pesquisa de um fenômeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade” (Coimbra e Martins, 2013, p. 32).

Essa abordagem não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa (HARTLEY, 1994) cujo propósito é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002), enfatizando a realidade, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007).

Para tanto, com base em Lakatos e Marconi (2003), no desenvolvimento deste estudo de caso, recorreremos a uma análise minuciosa das fontes documentais para suporte à investigação em tela.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é um processo que permite a captação e apuração das informações, para comprovar ou reunir mais elementos para a problemática levantada na pesquisa. E para realizar esta etapa, é necessário o desenvolvimento de algumas técnicas. No caso desta pesquisa, utilizamos dois procedimentos de coletas de dados: a análise documental e a roda de conversa.

#### 4.1.1 Análise documental

O presente estudo utilizou a análise documental como instrumento de coleta de dados que, segundo Gil (2002), apresenta uma série de vantagens, pois os documentos são considerados fontes ricas e estáveis de dados que demandam menos recursos financeiros e tempo para sua coleta em comparação com os demais métodos, e também, por não depender do contato direto com os sujeitos que produziram os documentos.

Além disso, esse instrumento de pesquisa possibilita o tratamento de fontes documentais “em primeira mão”, uma vez que não receberam anteriormente nenhum tipo de tratamento analítico e podem ser reelaboradas conforme os objetivos da pesquisa (Gil, 2002). Então, essas fontes tendem a fornecer informações que servem de guia para a compreensão de questões da Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí, bem como para o adensamento e elaboração de questões específicas para este estudo.

Outra vantagem é a de que os documentos persistem ao longo do tempo e podem ser consultados para diferentes estudos e perspectivas (Lüdke e André, 1986). Em outros termos, esses documentos possibilitam realizar reconstruções, sendo frequentemente “[...] o único testemunho de atividades realizadas, permitindo acrescentar uma dimensão quanto ao tempo à compreensão social” (Cellard, 2012, p. 295). Dito isso, as fontes documentais auxiliaram na análise e compreensão dos fatos aqui pesquisados em relação à política orçamentária na Educação Bilíngue de Surdos em um determinado contexto histórico-social.

Portanto, de acordo com Cellard (2012), definir documento é um desafio, pois consiste em:

[...] textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos [...] um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação [...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel (p. 296-297).

Em semelhança, Ruckstadter e Ruckstadter (2011) conceituam documento como todo registro intencional ou não dos fatos, dados e interpretações com relação a indivíduos/grupos e instituições. Assim, documentos são indicadores de fatos históricos, e apresentam as intenções e interpretações dos registros.

Os autores também destacam a importância de analisar minuciosamente a fonte e a fidedignidade dos documentos antes do planejamento da pesquisa. Por isso, no presente estudo, os dados foram coletados com atenção e cuidados necessários, e utilizados de base para as reflexões (Lüdke e André, 1986). Dito isso, compreendemos que a utilização de fontes documentais se torna uma técnica preciosa para esta pesquisa qualitativa que propomos.

#### 4.1.2 Roda de Conversa

Sequencialmente, para além dos documentos, sugerimos como segundo procedimento de coletas de dados a Roda de Conversa (RC) com gestores da Secretária de Educação de Guaçuí.

De acordo com Moura e Lima (2014), roda de conversa é “[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão” (p. 99). Portanto, também cabe ao pesquisador ser o “criador de pontes”, aquele que está aberto à escuta de todas as partes, sendo um mediador da conversa (Warschauer, 2017).

Assim, a roda de conversa é um método em que todos participam – de maneira coletiva – discutindo temáticas nas quais os sujeitos envolvidos se expressam, se envolvem e também escutam. É um exercício reflexivo cujos principais objetivos são os de socializar os saberes e vivenciar a troca de experiências, construindo e reconstruindo conhecimentos (Moura e Lima, 2014).

Moura e Lima (2014) destacam que:

[...] É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (p. 99).

Desse modo, as rodas de conversa possibilitam trocas de experiências, pois refletem o mundo real, estimulando um espaço onde exista uma discussão saudável a partir dos pontos de vista dos participantes (Warschauer, 2017). Logo, essa metodologia permite um aprofundamento das reflexões em pauta, compartilhadas pelos sujeitos. Mas, faz-se necessário dizer que as conversas devem ocorrer em ambientes

propícios para o diálogo, onde os participantes se sintam confortáveis para partilhar e ouvir, de modo que o assunto seja pertinente aos participantes e que, inclusive, desperte atenção no ato de ouvir (Moura e Lima, 2014).

Estudos apontam que o uso da roda de conversa como método de coleta de dados contribui para o meio científico, pois tem como princípio o acesso à memória que é despertada pela conversa, permitindo um diálogo mais profundo e íntimo que pode culminar em achados científicos (Moura e Lima, 2014). Logo, as rodas de conversas serviram de apoio às demais técnicas escolhidas no decorrer deste estudo, pois complementaram as pesquisas documentais, possibilitando observar, levantar e analisar outros fatos entrelaçados às fontes documentais.

Desse modo, Moura e Lima (2014) afirmam:

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (p. 98).

Portanto, a roda de conversa é um “espaço dialogal” (Warschauer, 2017), um momento de partilha, em que os dizeres são ponto de partida, ou recomeço, ou complemento, ou até mesmo expressam discordância ou concordância. Momento em que o pesquisador está inserido mediando o diálogo. Moura e Lima (2014, p. 98) afirmam que o ato de conversar, nessa acepção, remete “[...] à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento”.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com intuito de primar pelo rigor científico, considerando que esta é uma técnica habitualmente utilizada para tratamentos de dados de uma pesquisa qualitativa.

Logo, a escolha por essa técnica justifica-se por ser:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977 p. 42).

Ademais, a análise de conteúdo pode se constituir de diversos insumos, seja proveniente de uma comunicação verbal ou não. Pode ocorrer por meio de cartas, textos jurídicos, anúncios em jornais, literatura, fotografias, pinturas, filmes, posturas, gestos, comportamentos, entre outros. O fato é que ela tem um importante papel nas pesquisas sociais, principalmente as de educação, pois possibilita uma análise profunda daquilo que é subjetivo (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo, de acordo com a autora, refere-se a categorizar e a organizar as informações coletadas de maneira estrutural e sistêmica, possibilitando extrair de um todo os dados principais. Isso favorece a compreensão e a contextualização do assunto de interesse da pesquisa. Ou seja, possibilita uma pesquisa com mais rigor, buscando identificar padrões e significados nos elementos analisados. Por isso, essa técnica é disseminada entre pesquisadores e adaptável a diversas áreas (Bardin, 1977). Contudo, Bardin (1977) destaca que se faz necessário e importante entender o contexto social, histórico e cultural que os dados são coletados.

Por fim, esse enfoque metodológico propiciou a obtenção de dados relevantes para a compreensão do tema aqui proposto.

#### 4.3 ELUCIDANDO AS FASES METODOLÓGICAS

Num primeiro momento, neste estudo, foi realizado o contato com a secretaria de educação do Município de Guaçuí (SEME-Guaçuí), por meio de uma Carta de Apresentação da Pesquisa (APÊNDICE A), com o objetivo de demonstrar interesse nesta investigação no município.

Uma vez obtida a aprovação da secretaria de educação, submeti o projeto desta pesquisa ao Protocolo de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, campus Goiabeiras, de acordo com os rigorosos procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, e das normas acadêmicas necessárias. Com a aprovação<sup>21</sup> da pesquisa pelo Comitê de Ética, apresentei o estudo à banca de qualificação, que foi consoante ao prosseguimento do estudo nos moldes apresentados.

---

<sup>21</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética – CAAE 75412323.6.0000.5542.

A fase de análise de conteúdo aconteceu durante todo o processo investigativo, simultaneamente aos procedimentos de coleta de dados, até a conclusão da pesquisa.

#### **4.3.1 Primeiro momento: compreendendo o campo de pesquisa – a história de Guaçuí**

Antes de avançar para as especificidades da Educação de Surdos do Município de Guaçuí, convém apresentar os dados que possibilitaram **analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES**, a fim de entender as relações sociais e suas dinâmicas, a economia e as culturas da região. Essa aproximação possibilitou análises mais aprofundadas e enriquecedoras para a discussão em tela.

Inicialmente, a escolha por esse município se deve ao fato de nascido e vivido nele grande parte da vida. Também foi onde concluí os estudos da Educação Básica, onde tive o contato com a Educação de Surdos e onde cursei a formação em Ciências Biológicas. Após a graduação, conheci especificidades dos contextos como professora do/no município. Ainda nesse eixo formativo e de atuação, na condição atual de pesquisadora, o contato com a literatura e pesquisas que versam sobre a Educação Bilíngue de Surdos tem tensionado os saberes e fazeres do município.

Os dados do IBGE (2022) informam que o Espírito Santo possui uma área territorial de 46.074,448 km<sup>2</sup>, dividida em 78 municípios, sendo Vitória a capital do Estado. Em termos populacionais, há 3.833.712 capixabas<sup>22</sup> que vivem sob uma expectativa de vida, educação e renda per capita apontada pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,771.

Guaçuí, um dos 78 do Estado do Espírito Santo, conta com a maior população da região do Caparaó, com 29.358 habitantes de acordo com o IBGE (2022), um IDH municipal de 0,703 e área territorial de 468,185 km<sup>2</sup>. Os moradores desfrutam de um clima ameno, típico das regiões montanhosas do Estado, com temperatura média anual de 21,4°C.

---

<sup>22</sup> Capixaba é aquele cidadão que nasceu e/ou reside no Estado do Espírito Santo. A palavra "capixaba" tem origem do tupi-guarani, uma língua indígena e significa "roça" (Espírito Santo, 2024).

O município está localizado na região Sul do Espírito Santo, a 227 km de distância de Vitória. Faz divisa com Alegre, a Leste; com Dores do Rio Preto, a Oeste; com Divino de São Lourenço, a Norte; e, ao Sul, com São José do Calçado e o Rio de Janeiro. O município é constituído por quatro distritos: Guaçuí (sede distrital), São Pedro de Rates, São Tiago e São Miguel do Caparaó (Incaper, 2020).

No contexto educacional, Guaçuí possui vinte e três (23) escolas, sendo elas municipais, estaduais e privadas. Dessas, 19 são de responsabilidade do município. A oferta das diferentes modalidades e etapas de ensino é distribuída da seguinte forma: o Ensino Fundamental em nove (09) escolas; a Educação Infantil, incluindo creche e anos iniciais, em dezesseis (16) escolas; a Educação de Jovens e Adultos em uma (01) escola; e por fim, a Educação Especial, em oito (08) escolas. Atualmente, a rede municipal conta com 4.377<sup>23</sup> matrículas.

No que diz respeito ao número de matrículas total da Educação Básica, do público da Educação Especial e de estudantes surdos do município recorreremos aos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aos debates e produções resultantes do subprojeto intitulado “Mapeamento do número de matrículas de surdos em escolas de ensino comum no Brasil e no México<sup>24</sup>”, desenvolvidos no grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (GRUPGIE). Conforme o Quadro 2, a seguir, houve uma queda no número de matrículas totais ao longo dos três últimos anos no Município de Guaçuí.

**Quadro 2 - Total de Matrículas na Educação Básica em Guaçuí**

TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUAÇUÍ	
2021	6.277 estudantes
2022	6.062 estudantes
2023	5.978 estudantes

Fonte: Censo Escolar INEP do ano de 2023. Quadro elaborado pela autora.

<sup>23</sup> Número de matrículas atual informado pela secretaria de educação durante a coleta de dados.

<sup>24</sup> Este subprojeto é vinculado ao projeto “Educação de Surdos nos contextos brasileiro e mexicano: formação, políticas e práticas”, coordenado pelo professor Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior e financiado pela Fundação de Amparo e Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

Essa recorrência apresentada pelos dados de matrículas totais nos últimos três anos, em termos de proporcionalidade, também pode ser evidenciada no total do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial, conforme o Quadro 3:

**Quadro 3 – Total de Matrículas na Educação Especial em Guaçuí**

TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GUAÇUÍ	
2021	759 estudantes
2022	761 estudantes
2023	738 estudantes

Fonte: Censo Escolar INEP do ano de 2023. Quadro elaborado pela autora.

Por outro lado, de acordo com os Quadros 4 e 5 a seguir, o número de matrículas de estudantes surdos e atendidos no município segue um padrão de 02 a 06 matrículas anuais e, desde 2007, Guaçuí atendeu um total de 64 matrículas de estudantes surdos na Educação Básica.

**Quadro 4 - Total de Matrículas de estudantes surdos na Educação Básica em Guaçuí**

TOTAL DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUAÇUÍ	
2021	2 estudantes
2022	3 estudantes
2023	2 estudantes

Fonte: Censo Escolar INEP do ano de 2023. Quadro elaborado pela autora.

**Quadro 5** - Quantitativo de estudantes surdos atendidos em Guaçuí desde 2007

Quantitativo de Estudantes Surdos Matriculados na Educação Básica da Rede Municipal	
2007	4 estudantes
2008	4 estudantes
2009	4 estudantes
2010	4 estudantes
2011	5 estudantes
2012	6 estudantes
2013	4 estudantes
2014	4 estudantes
2015	5 estudantes
2016	5 estudantes
2017	3 estudantes
2018	4 estudantes
2019	2 estudantes
2020	3 estudantes
2021	2 estudantes
2022	3 estudantes
2023	2 estudantes

Fonte: Censo Escolar INEP do ano de 2023. Quadro elaborado pela autora.

O número de matrículas acima se refere aos períodos pré, durante e após a municipalização da Educação de Surdos, que aconteceu em 2010 e sobre a qual aprofundaremos nas seções seguintes ao analisarmos as implicações na gestão municipal do financiamento da Educação de Surdos, sem perder de vista as garantias linguísticas desses sujeitos.

O limite de 2023 como recorte temporal para a análise documental do município ocorre por ser o último ano que dispõe de relatórios e documentos pertinentes ao financiamento público finalizados pela Secretaria de Educação, enviados aos órgãos competentes e disponibilizados pela prefeitura de Guaçuí.

#### 4.3.2 Segundo momento: Buscando indícios – análise documental

Para acessar os documentos, foi necessário adentrar diferentes setores da SEME-Guaçuí: o financeiro, o pedagógico, o de recursos humanos, o administrativo e o de educação especial. A expectativa foi a de construir uma bagagem rica de dados que auxiliassem na caracterização da Educação de Surdos e das aplicações dos recursos financeiros públicos.

O quadro lista os documentos legais consultados e analisados com o intuito de caracterizar as políticas de financiamento que norteiam a Educação de Surdos do município e compreender como têm se dado, por meio das políticas, os processos de inclusão escolar de estudantes surdos no município.

#### Quadro 6 - Lista de Políticas e Documentos

\*Continua na próxima página

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008.
Resolução nº 4, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2 de outubro de 2009.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Lei nº10.426, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, de 24 de abril de 2002.
Decreto nº 5.265 de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº10.426.
Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí-ES.
Diretrizes para elaboração da lei orçamentária para o exercício financeiro desde 2021.
As despesas de Guaçuí para o exercício financeiro desde 2021.
Lei nº 4.407, Plano Plurianual para o período de 2022 a 2025, de 27 de dezembro de 2021.

Decreto nº 11.982, programa municipal Dinheiro Direto na Escola, de 15 de julho de 2021.
Censo Escolar de 2021.
Censo Escolar de 2022.
Censo Escolar de 2023.
Dados do IDEB 2021.
Dados do IDEB 2022.
Dados do IDEB 2023.
Editais de Contratação de profissionais da Educação do ano de 2021.
Editais de Contratação de profissionais da Educação do ano de 2022.
Editais de Contratação de profissionais da Educação do ano de 2023.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

#### **4.3.3 Terceiro momento: roda de conversa**

Após a coleta de dados documentais, foram realizadas rodas de conversa na SEME-Guaçuí com o objetivo de consolidar a análise dos dados e levantar informações sobre os documentos e os balanços financeiros da Secretaria de Educação, realizados até aquele momento.

As rodas de conversas foram orientadas por um guia (APÊNDICE B) que teve como referência questões sobre a surdez, a educação bilíngue, o planejamento orçamentário, o financiamento e demais assuntos relacionados à temática. Ocorreram três rodas de conversa, com o tempo aproximado de uma hora, com a participação dos gestores da Secretaria de Educação e dos responsáveis pela Educação Especial no município e, as rodas de conversas foram gravadas por recursos de áudio, transcritas e analisadas. A participação dessas pessoas teve como objetivo sanar dúvidas eventualmente surgidas na etapa da análise documental e aprofundar observações e reflexões em razão das percepções e experiências cotidianas desses sujeitos sobre o financiamento da/na Educação de Surdos no Município de Guaçuí. Essa também foi uma forma de alcançar o objetivo específico de compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação Bilíngue de Surdos. O quadro a seguir lista temas abordados durante as rodas de conversa.

**Quadro 7 - Temas a serem levantados nas rodas de conversas**

1. Entendimento sobre a Surdez;
2. Entendimento sobre Financiamento da Educação, Financiamento da Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos;
3. Fundeb; Programas de apoio financeiro (PDDE, PNATE, PNAE, PDE-Escola e Salário-educação); o PPA, a LDO, a LOA e e diretrizes municipais;
4. Políticas Públicas Educacionais voltadas para a Educação de Surdos;
5. Investimentos realizados na/para a Educação Bilíngue de Surdos;
6. Avanços municipais na/para a Educação Bilíngue de Surdos;
7. Metas municipais almeçadas para a Educação Bilíngue de Surdos;
8. Processo histórico da Educação Especial no município;
9. Processo histórico da Educação Bilíngue de Surdos no município.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Antes de iniciar as rodas de conversas, foram apresentados aos participantes o Termo de Compromisso (APÊNDICE C), para garantir a preservação das identidades dos participantes, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), que autoriza a divulgação dos dados em trabalhos de caráter científico.

Como indicado anteriormente, para dar início à pesquisa, foi necessário contactar os gestores da secretaria de educação, processo que ocorreu em agosto de 2023. Na ocasião, estivemos no Município de Guaçuí e entregamos a Carta de Apresentação da Pesquisa (APÊNDICE A) pessoalmente à Secretaria de Educação, em uma conversa formal, obtendo resposta positiva para a realização da pesquisa dias depois (ANEXO 1).

Aproveitamos o espaço concedido para visitar os setores da Secretaria de Educação, incluindo o financeiro, o de recursos humanos e o pedagógico. Durante a visita, explicamos a pesquisa e informamos previamente que, após a aprovação do Comitê de Ética, solicitaríamos os documentos listados no Quadro 6.

Participamos também de conversas informais com professoras do AEE e TILSP's do município sobre o contexto histórico da Educação de Surdos em Guaçuí, visto que essas profissionais atuavam nesses cargos no município havia alguns anos, com uma rica trajetória.

Tendo em vista que a gestão municipal da Secretaria de Educação era recente, referente à eleição de 2021, notamos que havia pouco conhecimento sobre o assunto, além da ausência de registros documentais sobre a história da Educação de Surdos na SEME-Guaçuí. Portanto, essas conversas iniciais com as professoras e TILSP's ajudaram a compreender a contextualização dos processos da Educação de Surdos no município.

#### **4.3.4 Quarto momento: análise de conteúdo**

Para a organização, análise, tratamento e interpretação dos dados, como dito anteriormente, foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo dos documentos e das conversas visou compreender os significantes e significados presentes no contexto. Sobre isso, Minayo (2007, p. 84) afirma que “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Buscou-se não limitar as análises de conteúdo de maneira rasa, lisa ou plana, mas captar e absorver as entrelinhas, as motivações, as transitividades, as contradições e os significados. Percebeu-se que essa técnica escolhida nos oportunizou descrever, interpretar e nos posicionar a partir de inferências, revisão de literatura e referencial teórico.

Contudo, até se chegar à inferência dos dados, a análise de conteúdo atravessa a etapa de categorização, em que os dados coletados são ‘sistematizados’, ‘classificados’ e reduzidos. Durante essa fase, são identificados como pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Diante disso, a ‘Análise Categrial’ proposta por Bardin (1977) possibilita que os dados existentes nos materiais coletados (nos documentos oficiais e na roda de conversa) sejam agrupados por categorias. A seguir, serão explicadas as etapas da análise de conteúdo.

- a. Produção dos dados.** Com a intenção de atender os objetivos traçados nesta pesquisa, os dados foram constituídos por meio de dois instrumentos de dados: análise dos documentos oficiais e roda de conversa, a fim de subsidiarem a análise

do financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. A roda de conversa foi gravada e transcrita.

- b. Leitura Flutuante.** Na leitura flutuante dos dados (documentos oficiais e transcrição da roda de conversa), comecei a traçar um sistema de categorização, aproximando-me da ‘natureza dos discursos’ e do ‘conteúdo das mensagens’.
- c. Categorização.** A categorização é o momento central da Análise de Conteúdo. Assim, o foco esteve em: I. Identificar e contextualizar a política de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES; II. Identificar e detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos do/no Município de Guaçuí; III. Discutir compreensivamente o fator da Educação de surdos como condição de *outsider*; IV. Compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação de Surdos; e V. Tecer reflexões por meio de um caderno que fomentem ações das equipes gestoras que sistematizam as políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES.
- d. Interpretação dos dados.** A interpretação dos resultados contou com apoio do aporte teórico e da revisão de literatura, procurando-se atender às questões motivadoras da pesquisa e aos objetivos deste estudo.

Desse modo, a partir de uma análise de conteúdo, busquei apresentar as ações do Poder Público no provimento de recursos financeiros à Educação Bilingue de Surdos, na gestão do Município de Guaçuí.

## **5 DE QUAL EDUCAÇÃO DE SURDOS ESTAMOS CONVERSANDO? CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ**

A seguir, apresento elementos que dialogam com a Educação de Surdos. A primeira seção narra o histórico e os processos de constituição da Educação de Surdos a partir dos movimentos da Educação Especial de Guaçuí. A segunda, discorre sobre a política de Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. Ambas são decorrentes da análise de documentos oficiais e da realização de rodas de conversa com sujeitos diretamente ligados à educação no/do Município de Guaçuí – ES.

Inicialmente, a leitura flutuante dos materiais identificou aspectos relevantes e convergentes com os objetivos da pesquisa. Em seguida, a organização dos temas em categorias permitiu estruturar as discussões de forma sistemática. Essa categorização orientou a etapa subsequente de análise crítica e redação, garantindo que os resultados apresentados estivessem em consonância com as questões centrais investigadas.

### **5,1 HISTÓRICO E PROCESSOS SOCIAIS**

O objetivo desta seção é apresentar um panorama histórico da Educação Especial e da Educação de Surdos no Município de Guaçuí, com destaques aos processos sociais que ocorreram ao longo dos últimos 55 anos, que culminaram nas estruturas de apoio para os estudantes público da Educação Especial e nas políticas educacionais inclusivas.

Os registros a que tivemos acesso apontam que o início da Educação Especial no Município de Guaçuí ocorreu na década de 70 (Guaçuí, 2024), a partir de movimentos da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e do Núcleo Regional de Educação de Alegre<sup>25</sup>, especificamente, pelo Departamento de Assistência Técnica de Alegre, lotado no Setor da Educação Especial.

Em outros termos, a Sedu, por meio do Núcleo Regional de Educação de Alegre, era responsável por toda a educação no Município de Guaçuí. Por meio dos registros, detectou-se que a primeira ação voltada para a Educação Especial ocorreu

---

<sup>25</sup> Guaçuí tornou-se um município independente de Alegre desde 1928 (Guaçuí, 2024, p.15)

por meio do financiamento para capacitações na área da Deficiência Mental<sup>26</sup> com o objetivo de iniciar “[...] o processo de criação de salas que atendessem as exigências das normas vigentes” (Guaçuí, p. 16).

A criação das primeiras classes especiais no município aconteceu nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental “Cachoeirinha” e “Anísio Teixeira”, com 14 estudantes cada. A organização sistematizada, à época, consistia na retirada deles da sala regular e a inserção exclusiva em salas especiais. Assim, permaneciam conforme se desenvolviam na alfabetização (Guaçuí, 2024).

Em 1975, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que começou atendendo cinco estudantes das zonas rurais. No que diz respeito aos recursos financeiros para a escolarização desses estudantes, identificamos que a APAE do município foi mantida a partir de convênios firmados entre a Federação das APAES e a Prefeitura Municipal de Guaçuí. Paralelo ao atendimento especializado da APAE, mais classes especiais foram fundadas, por exemplo, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental “São Geraldo”, “Deocleciano de Oliveira”, e “Rotary”, em 1993 (Guaçuí, 2024).

Importa destacar que a matrícula de estudantes público da Educação Especial nessas escolas era ofertada apenas para aqueles com “menos comprometimento”. Quanto à dinâmica pedagógica nessas três escolas, os registros apontam para a permanência dos estudantes nas salas especiais no horário regular, durante todos os dias, até que suas barreiras fossem superadas de modo que alcançassem a alfabetização; somente assim, poderiam prosseguir para as séries seguintes (Guaçuí, 2024).

Em 1998, aconteceu a extinção das classes especiais da SEDU, com vistas à integração de todos os estudantes ao ensino regular. Em razão do *habitus*<sup>27</sup> social da época e das decisões das famílias, viu-se no município um processo que desencadeou “um aumento da demanda de estudantes atendidos pela APAE”

---

<sup>26</sup> O termo "Deficiência Mental" é utilizado neste texto para manter a fidelidade ao documento fonte, que reflete a nomenclatura e os conceitos vigentes à época em que foi produzido. Ressalta-se que atualmente essa expressão não é mais empregada, utilizando-se a terminologia "Deficiência Intelectual".

<sup>27</sup> O conceito de *habitus social* está profundamente relacionado ao processo de civilização, que moldam práticas, comportamentos, percepções e formas de interagir com o mundo. Nas quais normas, regras e padrões de conduta serão internalizados pelos indivíduos ao longo do tempo. Portanto, orienta o comportamento dos indivíduos dentro de uma determinada sociedade (Costa-Junior, 2021).

(Guaçuí, 2024, p.17). Com esse fato, a APAE recebeu autorização para a criação de Escolas Especiais e, assim, nasceu a Escola Especial “José Rezende Vargas”.

Paralelamente, iniciou-se o processo de municipalização entre os anos de 1998 a 2000, um fato de grande importância para a educação do Município de Guaçuí. Nesse processo, as primeiras escolas municipalizadas foram a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Isaura Marques da Silva”, a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Rotary”, juntamente com as escolas rurais e da Educação Infantil (Guaçuí, 2024).

No fluxo da municipalização, em 1999, houve uma mudança na dinâmica estrutural e pedagógica na escolarização de estudantes público da Educação Especial. As salas especiais extintas foram substituídas pelas salas de recursos, primeiramente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental “São Geraldo”, onde as atividades passaram a acontecer três vezes por semana, com duração diária de duas horas, no turno inverso ao da escolarização (Guaçuí, 2024).

Com relação à Educação de Surdos, os primeiros movimentos ocorreram em 2001 e 2002. O primeiro foi a capacitação de uma professora para escolarizar estudantes com deficiência auditiva; o segundo, a inauguração de uma sala de recursos para atender estudantes com deficiência auditiva e surdos, na escola “EMEF Anísio Teixeira” (Guaçuí, 2024).

O processo de municipalização contribuiu para o aumento expressivo no número de estudantes público da Educação Especial, o que tornou imprescindível a regulamentação da Educação Especial, que ocorreu somente em 2005, quando a SEME nomeou um profissional com formação em educação inclusiva e criou o setor de Educação Especial (Guaçuí, 2024).

Esse processo chegou ao fim no ano de 2006, porém, cabe ressaltar que, mesmo com a municipalização das escolas, “o atendimento ao estudante com deficiência auditiva foi mantido pela rede estadual de 2002 a 2009” (Guaçuí, 2024, p. 19). Paralelamente, em 2008, o município regulamentou o AEE e a criação de salas de recursos a partir do Decreto nº 6.309/2008. No ano seguinte, em parceria com a rede estadual, disponibilizou e capacitou uma profissional para atuar na sala de recursos com estudantes com deficiência auditiva. Somente em 2010 ocorreu a municipalização da sala de recursos para o AEE de estudantes com deficiência auditiva e surdez, por meio do Decreto nº 7.332/2010, que também determinou que a

sala municipalizada funcionaria conforme as diretrizes do Decreto Municipal n.º 6.309/2008 (Guaçuí, 2024).

No bojo da municipalização das escolas e da sala de recurso, as escolas que contavam com a matrícula de estudantes surdos adultos, foram garantidas e sistematizadas conforme as diretrizes municipais em uma abordagem itinerante<sup>28</sup> (Guaçuí, 2024). A partir de 2014, o município garantiu aos estudantes surdos a presença de TILS na sala de aula comum, além de assistência domiciliar para aqueles que não podiam frequentar a escola (Guaçuí, 2024).

Atualmente, a sala de recursos para Deficiência Auditiva e Surdez promove atendimentos para estudantes com deficiência auditiva ou surdez matriculados desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental ou da EJA com uma professora no contraturno, duas vezes por semana, em duplas ou individualmente.

## 5.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM GUAÇUÍ

Como indicado anteriormente, esta seção apresenta informações sobre como a Educação de Surdos que é operacionalizada no Município de Guaçuí.

Observa-se que, historicamente, houve avanços, como a criação, no ano de 2002, da sala de Deficiência Auditiva (DA), além da contratação de Tradutores e Intérpretes de Libras no ano de 2014 e a disponibilização de cursos de formação continuada na área da surdez para os professores.

Cabe, nesta seção, identificar e contextualizar a Educação de Surdos no Município de Guaçuí na conjuntura social, econômica e política do ano de 2024, após anos de reconhecimento linguístico da Libras.

Detectou-se que a Sala de DA, após a municipalização, em 2006, permanece no mesmo prédio da escola EMEF “Anísio Teixeira” e sob responsabilidade, desde 2010, do município. Partindo desse ponto, a Educação de Surdos no Município de Guaçuí possui algumas características, traços enraizados na Rede Estadual: “Porque

---

<sup>28</sup> Por meio dos documentos orientadores da educação especial de Guaçuí, identificamos que o serviço de itinerância do município consiste como nas orientações e supervisões pedagógicas desenvolvidas por professores especialistas que fazem visitas periódicas às escolas, que possuam algum estudante público da Educação Especial, desenvolvendo trabalhos colaborativos com os professores da classe regular (Guaçuí, 2024, p.76).

a sala de DA... a sala de DA, ela pode dizer que é a herança do Estado. É a herança da SEDU” (Roda de Conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

O trabalho na Sala de DA considera o número de matrículas a partir do Censo Escolar; logo, a rede municipal, no ano de 2024, atendeu dois (02) estudantes surdos. Para receber esse atendimento no contraturno, o estudante precisa estar matriculado regularmente na rede básica de ensino e apresentar laudo médico que comprove uma perda auditiva ou sua surdez.

A Sala de DA oferece AEE focado na área da Surdez da seguinte forma:

Atendimento a gente separa quatro horários, aí eu faço dois horários germinados, faço atendimento dois dias na semana, cada dia com dois horários [...] então são quatro tempos durante a semana (Roda de conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

Para atuar nessa sala, os profissionais precisam ser fluentes em Libras para que consigam se comunicar com o estudante surdo usuário da Libras e, para que também a ensine aos estudantes que dela precisam. Até o fim desta pesquisa, a sala de DA contava com apenas um profissional para realizar todos os atendimentos, com o nível intermediário de instrução em Libras.

A sala conta com materiais pedagógicos adaptados, como jogos, livros e banners. Esses materiais também são trabalhados em casa,

Eu mando material para casa, mando jogos, mando lista. Algumas vezes mandei vídeo, eu fazendo alguns sinais. Eu pego o banner, mando assim, um por vez, banner da sala [...] mandei um, ela treinou bastante, ficou em casa mais de mês o banner. Aí depois veio, eu mandei outra” (Roda de conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

Cabe destacar que a participação da família é primordial para o desenvolvimento do estudante surdo, e essa aproximação entre Escola-Família é trabalhada no Município de Guaçuí.

Tem uma família muito presente. Que os pais, a família, incentiva e ajuda na Libras. Eu envio material para casa. Eles a ajudam no desenvolvimento da língua [...] E a mãe sempre comenta que busca na internet novidades, busca informações. Eles até iniciaram um curso, só que por questões de trabalho eles não puderam continuar, mas eles estão sempre atentos. Eu estou muito feliz, muito satisfeita de ver o comprometimento deles [...] A família está engajada, a família está comprometida mesmo, e a gente vê uma melhora muito grande (Roda de conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

Além da Sala de DA e da participação da família, para alcançar êxito da Educação de Surdos, o Município de Guaçuí conta com um trabalho colaborativo realizado entre os professores regentes, a professora da sala de DA e os intérpretes

de Libras. Eles se reúnem durante 50 minutos (hora/aula) dentro da carga horária estipulada semanalmente para conversar sobre o desenvolvimento dos estudantes e sobre as atividades, a fim de traçar novos objetivos e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos Tradutores e Intérpretes de Libras, esses acompanham em tempo integral, as aulas regulares das turmas em que estão os estudantes surdos. Esses profissionais atuam desde 2014 no município, contratados por meio de editais de convocação de designação temporária. Entretanto, evidencia-se um déficit desses profissionais na região, o que leva a um quadro de rotatividade e, algumas vezes, na ausência desse profissional na rede. Esse fato pode ser justificado, pois

Os colegas que fazem os cursos para intérprete normalmente têm graduação em pedagogia, ou em outra licenciatura. Aí normalmente eles vão para a sala de aula, aí não tem como pegar a interpretação, pegar um estudante para ser intérprete. Outros conseguem conciliar, ficam um horário em sala de aula, outro horário como intérprete, mas ainda está bem escasso (Roda de conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

Para além carência de Tradutores Intérpretes de Libras, nota-se a ausência de outro profissional que atua na Educação Bilíngue de Surdos, na rede municipal, previsto no Decreto nº 5.626/05: o Instrutor de Libras. Todavia, a professora da sala de DA exerce as duas funções: a de professora do AEE e instrutora de Libras: “Aqui hoje é só eu como professora de AEE [...] Na verdade, é assim, eu termino fazendo o trabalho de instrutor, mas não com eficácia que deveria ser” (Roda de conversa, participante 3, Guaçuí, 2024).

Diante da demanda por esse profissional, a Secretaria Municipal de Educação, em março de 2024, lançou um edital de processo seletivo simplificado, nº 30/2024, para contratar professores em designação temporária, incluindo, pela primeira vez nos registros municipais, o cargo de Professor MaMPA/MaMPB - Atendimento educacional especializado para área de deficiência auditiva. Sendo então, a primeira vez que o município ofertou vagas de emprego para contratação do profissional, instrutor de Libras.

Esse processo seletivo estipulou como campo de atuação a Educação Infantil de 0 a 3 anos, a Educação Infantil de 4 a 5 anos e o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com uma jornada de trabalho que poderia chegar a 25 horas semanais, com a remuneração, respectiva a 25 horas, de R\$ 2.762,75. Como pré-requisitos, exigiu: Licenciatura Plena em Pedagogia (Habilitação em Magistério das séries iniciais

em nível superior); ou Licenciatura Plena em Pedagogia amparada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; ou Licenciatura em qualquer Área da Educação ou Magistério das séries iniciais em nível superior; e Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva – CAEEDA com 180 horas, ou Curso de Libras com carga horária mínima de 240 horas (120 h Básico de Libras + 120 h Intermediário de Libras) com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

Após a homologação do resultado, oito candidatos foram convocados para apresentação da documentação. Entretanto, nenhum deles compareceu à chamada. Logo, o cargo não foi contemplado e o município permaneceu sem profissional da área.

Na ocasião desta pesquisa, questionamos a ausência desse profissional, tendo em visto sua importância. A informação que obtivemos era de que a Secretaria de Educação Municipal de Guaçuí estaria providenciando uma contratação temporária e excepcional de um profissional para atuar neste cargo

“[...] E hoje conseguimos o instrutor, graças a Deus” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024).

“[...] foi hoje... Foi antes do almoço que nós decidimos” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024).

Porém, não havia previsão de início, visto que, por ser um cargo novo no quadro de profissionais, a Secretaria ainda buscava compreender como seria a atuação desse profissional, principalmente quanto a sua jornada de trabalho, a organização e a sistematização dos atendimentos. A SEME-Guaçuí finalizou o ano letivo de 2024 sem a presença desse profissional no seu quadro de funcionários.

“[...] agora nós estamos quebrando a cabeça para fazer os horários. É totalmente diferente” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024).

“[...] Eu estou estudando, mas é muito novo” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024).

É notável a tentativa de avanço no cumprimento de políticas educacionais, em especial, sobre a Educação Bilíngue de Surdos na rede municipal de ensino em Guaçuí. Contudo, é importante que a Secretaria de Educação esteja atenta às legislações, visto que, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí, lançadas no ano de 2024, recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação apresente uma proposta pedagógica bilíngue, oferecendo

condições didático-pedagógicas para que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sejam utilizadas dentro da comunidade escolar (Guaçuí, 2024).

Convém realçar que, é a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Especial que a Educação Bilíngue de Surdos na rede pública municipal passou a possibilitar que estudantes surdos e com deficiência auditiva tenham acesso à Libras como primeira língua e à Língua Portuguesa escrita como segunda, conforme o Decreto n.º 5.626/05. Essa oferta é ajustada às demandas específicas dos estudantes, seguindo as Diretrizes Operacionais da Sedu, com o apoio de professores de Libras, preferencialmente surdos, e tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (Guaçuí, 2024).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação tem se empenhado em implementar políticas educacionais inclusivas para estudantes surdos, dentro de suas possibilidades educacionais, sem perder de vista a singularidade linguística e as especificidades de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Assim, dando prosseguimento à discussão, o próximo capítulo identifica e detalha o financiamento da Educação Especial direcionado à escolarização de surdos na perspectiva bilíngue no Município de Guaçuí, analisando como esses recursos têm contribuído – ou não – para a efetivação das políticas educacionais voltadas a esse público.

## **6 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS DINÂMICAS ECONÔMICAS: OS PLANEJAMENTOS, AS DEMANDAS E O ATENDIMENTO**

Este capítulo tem como finalidade responder ao objetivo de identificar e detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos no Município de Guaçuí.

O financiamento da educação envolve diversas fases essenciais para garantir sua eficiência e eficácia. A primeira é a do planejamento; em seguida, a da arrecadação de receitas; por último, a da execução de despesas. Cada uma dessas é fundamental para garantir que o financiamento seja adequado, transparente e eficaz na promoção de uma educação de qualidade.

A análise documental teve como foco os documentos relacionados ao financiamento da Educação no município. Além disso, foram realizadas rodas de conversa com a gestão da Secretaria de Educação, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de alocação e utilização dos recursos destinados à escolarização de surdos.

Este capítulo está estruturado em três seções: a primeira, aborda o planejamento orçamentário, destacando como os recursos são previstos e organizados; a segunda, analisa as receitas, evidenciando as principais fontes de financiamento; a terceira, detalha as despesas, demonstrando como os recursos são aplicados e quais desafios são enfrentados na implementação de uma política educacional, como a Educação Bilíngue de Surdos, no Município de Guaçuí.

### **6.1 PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO NA EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ – ES**

O planejamento do financiamento da educação envolve a definição de objetivos e metas educacionais, a alocação de recursos e a previsão das necessidades financeiras para o cumprimento dessas metas. Busca garantir que os recursos financeiros sejam suficientes para atender às necessidades do sistema educacional e que sejam distribuídos de forma justa e eficaz.

Esta sessão, inicialmente, aborda o planejamento orçamentário no Município de Guaçuí. Em particular, explora como a Educação Especial se insere nas legislações municipais, analisando os dispositivos legais que garantem o direito à

educação. Ao analisarmos o Plano Plurianual para o período de 2022 a 2025, aprovado pela Lei nº 4.407, de 27 de dezembro de 2021, do Município de Guaçuí, encontramos quatro (04) programas voltados à educação e vinculados a Secretaria Municipal de Educação.

Por programas, a Lei nº 4.407, no seu art. 5 entende como:

Programa: instrumento de organização da ação governamental que articula um conjunto de ações visando à concretização do objetivo nele estabelecido, sendo classificado como:

-Programa Finalístico: resultam na oferta de bens e serviços diretamente à sociedade e são gerados resultados passíveis de aferição por indicadores;

-Programa de Apoio Administrativo e Áreas Especiais: resultam na oferta de serviços voltados para o Poder Público, para a gestão de políticas e para o apoio administrativo (Guaçuí, 2021).

Entre os programas vinculados a SEME, existe o “De A a Z vamos aprender”, cujo objetivo é elevar o nível de aprendizagem, garantir o acesso, reduzir os índices de abandono e evasão, reduzir a distorção idade série e alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade. Esse programa visa melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis (Guaçuí, 2021).

Entre as ações previstas no programa, uma delas refere-se à educação especial: “Ação 2.034 - Manutenção do ensino especial - profissionais magistério”, meta relacionada à ampliação e ao preparo do quadro de profissionais para atuarem na Educação Especial. Assim, nota-se que a educação especial foi contemplada nos planejamentos da atual administração municipal (2021-2025) com programas e ações que demonstram o interesse político de avançar a educação nessa modalidade de ensino.

Quanto à Lei de Diretrizes Orçamentárias para o ano de 2021 e 2022, verifica-se que, apesar da extensão do texto, trata-se a temática de forma genérica e não apresenta informações detalhadas referentes às áreas e/ou secretarias. Há somente uma menção à educação na parte das ‘diretrizes para elaboração’, tratando-se de destinação de recursos para entidades privadas:

É vedada a destinação de recursos a título de subvenções sociais, nos termos dos arts. 12 e 16 da Lei Federal nº4.320, de 1964, para entidades privadas, ressalvadas aquelas sem fins lucrativos, que exerçam atividades de natureza continuada nas áreas de educação, cultura, assistência social e saúde, observada a legislação em vigor, e que façam atendimento direto ao público, de forma gratuita, e que possuam na sua área de atuação os seguintes comprovantes:

I – na área de assistência social – registro ou certificado de entidade beneficente de assistência social, fornecido pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, Conselho Estadual de Assistência Social – CEAS ou Conselho Municipal de Assistência Social.

II – nas áreas de saúde e educação – certificado de entidade beneficente de assistência social fornecido pelo CNAS; e

III – na área cultural – lei municipal declarando o conveniente como entidade de utilidade pública ou certificado de registro no Conselho Municipal de Cultura (Guaçuí, 2021, art. 38).

Em contrapartida, nos anos de 2023 e 2024, as Leis de Diretrizes Orçamentárias tiveram texto mais robusto com especificações. O Anexo I, que se refere às metas e prioridades para o exercício financeiro, presente nesses documentos, há menções a diversas modalidades de ensino e com objetivos variados, como por exemplo: a) aquisição, preparo e distribuição da merenda escolar no ensino infantil-pré escolas, infantil-creche, no ensino fundamental; b) construção, reformas, ampliação e manutenção de prédios no ensino fundamental; c) aquisição de veículos e matérias permanentes diversos para atender ensino infantil e fundamental; d) aquisição de terreno para construção de obras na rede de ensino infantil e ensino fundamental; e) manutenção das atividades do ensino infantil e fundamental – profissionais magistério; f) manutenção das atividades de coordenação da educação do Ensino Infantil e Fundamental; g) manutenção do programa PMDDE no Ensino Infantil e Fundamental; h) manutenção das atividades do ensino para jovens e adultos – profissionais magistério; e, pela primeira vez, em 2024, as Diretrizes Orçamentárias do município citam a Educação Especial onde se lê: “Manutenção do Ensino Especial – Profissionais Magistério”, abarcando apenas o Ensino Fundamental.

Nas Leis Orçamentárias Anuais dos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024, as ações da Secretaria de Educação Municipal de Guaçuí abarcam os diferentes níveis e modalidades de ensino. Apresentaremos, a seguir, a Tabela 3 com os valores previstos pela LOA a serem destinados à educação, nos anos de 2021 a 2024.

**Tabela 3** – Valores<sup>29</sup> (R\$) previstos pela LOA à função educação em Guaçuí/ES nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024

<b>ANO</b>	<b>FUNÇÃO EDUCAÇÃO (R\$)</b>	<b>CORRENTE (R\$)</b>	<b>CAPITAL (R\$)</b>
2021	27.612.226,94	25.829.854,52	1.782.372,42
2022	31.788.200,00	28.705.500,00	3.082.700,00
2023	32.129.315,00	28.898.785,00	3.230.530,00
2024	38.773.000,00	32.444.500,00	6.328.500,00

Fonte: LOA, Guaçuí 2021, 2022, 2023 e 2024. Elaborado pela autora.

Nas LOA's analisadas há um orçamento para a educação, totalizando cerca de R\$ 27 milhões em 2021, R\$ 31 milhões em 2022, 32 milhões em 2023 e 38 milhões em 2024. O montante é dividido em despesas correntes (R\$ 25 milhões, R\$ 28 milhões, R\$ 28 milhões, R\$ 32 milhões, nessa ordem) e despesas de capital (R\$ 1 milhão, R\$ 3 milhões, R\$ 3 milhões e R\$ 6 milhões, respectivamente).

Nesse sentido, em termos de porcentagem, em Guaçuí, no ano de 2021, 29% das despesas foram destinadas à educação; em 2022, foram 25,9%; em 2023, 24,7%; e em 2024, 24,2%. Importa destacar que a função Educação foi a que mais recebeu recursos durante os últimos quatro (04) anos entre as demais secretarias que compõem a Prefeitura Municipal de Guaçuí.

Em um dos anexos que compõem a LOA, são apresentados os valores distribuídos por "Demonstrativos das Funções, Subfunções e Programas por Categoria Econômica" (Guaçuí, 2021, 2022, 2023 e 2024), o que possibilitou averiguar o valor previsto para ser gasto em cada etapa e modalidade de ensino presente no município, como se pode ver na Tabela 4.

<sup>29</sup> Ressaltamos que recorreremos aos valores nominais.

**Tabela 4** – Valores previstos pela LOA para as etapas e modalidades de ensino em Guaçuí/ES nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 (R\$)

ETAPAS E MODALIDADE	ANOS			
	2021 (RS)	2022 (RS)	2023 (RS)	2024 (RS)
Ensino Infantil	9.271.040,00	10.853.200,00	11.753.085,00	15.938.500,00
Ensino Fundamental	18.280.186,94	20.856.500,00	20.292.925,00	22.731.500,00
Ensino Superior	36.000,00	46.300,00	49.135,00	60.000,00
Outros (Administração Geral)	25.000,00	32.200,00	34.170,00	43.000,00
Total	27.612.226,94	31.788.200,00	32.129.315,00	38.773.000,00

Fonte: LOA, Guaçuí 2021, 2022, 2023 e 2024. Elaborado pela autora.

Na Tabela, é possível observar o crescimento exponencial dos valores durante os anos em todas as etapas e modalidades. Entre 2021 a 2024 houve um crescimento de 71,92% no Ensino Infantil, 24,35% no Ensino Fundamental, 66,67% no Ensino Superior e 72% de aumento na Administração Geral. Essa porcentagem, em valores, corresponde a R\$ 6.667.460,00, R\$ 4.451.313,06, R\$ 24.000,00 e R\$ 18.000,00, respectivamente.

Salienta-se que as Leis Orçamentárias Anuais analisadas não sinalizam a intenção de destinar recursos para a Educação Especial de forma direcionada. Porém, a LOA do ano de 2024 prevê a destinação para comprimir metas e prioridades, relacionadas ao Magistério do Ensino Especial dentro na modalidade no Ensino Fundamental. Contudo, conforme a Tabela 4, é possível visualizar que a modalidade com maior valor é a do Ensino Fundamental, nos quatro anos consecutivos. Logo, consideramos que os recursos previstos para a modalidade Educação Especial, no planejamento orçamentário, estiveram agregados aos valores destinados a outra etapa de ensino.

Devido a essa configuração e sistematização apresentada na LOA, não foi possível identificar os valores exatos destinados à Educação Especial, bem como verificar alguma intencionalidade de direcionar recurso específico para a Educação de Surdos.

Nesse caminhar, ainda sobre as metas e prioridades referentes ao Ensino Especial, apenas foram previstas aquelas relacionadas exclusivamente ao magistério. Logo, questiona-se, nesta pesquisa, como foram custeadas as despesas para a manutenção dessa modalidade nos respectivos anos, tendo em vista que não foram previstos na LOA os valores para esse fim. Desse modo, com base nos dados, entendemos que os recursos estavam agregados aos valores destinados a outra etapa de ensino, o Ensino Fundamental.

A análise do PPA, da LDO e da LOA revelou que, embora a Educação Especial faça parte da agenda educacional do Município de Guaçuí, ela não é tratada como prioridade, uma vez que o planejamento não contempla a destinação de recursos específicos para essa modalidade, o que seria fundamental para a concretização de Educação Especial enquanto uma política pública efetiva. Ademais, os documentos referentes ao planejamento e à execução orçamentária do Município de Guaçuí possibilitam identificar quais eram as diretrizes previstas para a educação, com a efetivação do Programa “De A a Z, vamos aprender”. Isso sinaliza que a prioridade foi a garantir a universalização do acesso à educação, à permanência escolar e à alfabetização. Dessa maneira, os valores foram direcionados para a concretização desse programa, logo, para as etapas da Educação Básica.

Cabe destacar a importância da participação da sociedade civil nesses espaços de negociação e decisão, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à gestão dos sistemas educacionais. Esse diálogo pode servir como um mecanismo de democratização da educação, permitindo que as opiniões e demandas da sociedade sobre as diferentes etapas e modalidades sejam consideradas na formulação da proposta orçamentária, de modo a incluí-las no planejamento direcionado para a educação. Portanto, consideramos que o planejamento orçamentário se constitui enquanto “[...] processo amplo e complexo de tomadas de decisões e disputas políticas, envolvendo uma pluralidade de atores com interesses diversos que, por sua vez, podem interferir na elaboração e na execução do orçamento” (França, 2014, p. 251).

Portanto, é essencial o envolvimento da população e de seus representantes nas instâncias formais de criação de projetos e programas que orientam as políticas de garantia dos direitos sociais, especialmente na área da educação (Sobrinho; Pantaleão; Sá, 2016).

Com base nos dados estudados e analisados, o tópico a seguir elenca os desdobramentos da investigação no próximo subcapítulo. A partir das informações contidas no planejamento orçamentário, que orienta as ações e os recursos públicos voltados para a manutenção e o desenvolvimento das etapas e modalidades de ensino, serão detalhadas as receitas destinadas à educação no Município de Guaçuí.

## 6.2 RECEITAS PARA O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ – ES

Nesse subcapítulo, consta o mapeamento e a análise da receita destinada à educação do Município de Guaçuí, vinda dos impostos (próprios, estaduais e federais), bem como as transferências do FNDE e Fundeb.

Esses dados foram obtidos por meio de pesquisa sistemática em diversos sites em busca dessas informações, visto que o Portal da Transparência do Município de Guaçuí continha poucas informações a respeito. Esses dados também foram solicitados à SEME-Guaçuí, porém essa fonte também apresentou lacunas quanto às informações. Por fim, optou-se por utilizar o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) como fonte de pesquisa, pela consistência dos dados e por se tratar de uma fonte de confiabilidade pública. Portanto, tomou-se como base o *Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)*, referente aos anos de 2021 a 2023, disponível no Siope. Convém explicar que o Siope, na ocasião desta pesquisa, não disponibilizava, ainda, os dados referentes ao ano de 2024.

Na tabela 5, consta o levantamento da receita do período estudado, resultante de impostos, de acordo com os arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

**Tabela 5 – Receitas Resultante de Impostos**

CATEGORIAS	ANOS		
	2021 (RS)	2022 (RS)	2023 (RS)
<b>Receitas de Impostos Próprios (A)</b>			
<b>IPTU</b>	2.196.179,00	2.413.078,87	2.560.893,07
<b>ITBI</b>	750.356,27	808.936,61	742.108,40
<b>ISS</b>	3.498.041,058	3.933.073,89	4.925.261,63
<b>IRRF</b>	1.698.124,80	1.941.718,20	2.931.748,60
<b>Receitas de Transferência da União (B)</b>			
<b>FPM</b>	30.940.110,52	38.831.082,45	-
<b>FPE</b>	-	-	40.219.121,50
<b>ITR</b>	16.408,89	13.267,37	18.187,66
<b>Receitas de Transferência do Estado (C)</b>			
<b>ICMS</b>	14.980.821,54	15.682.702,80	15.839.183,84
<b>IPI</b>	298.036,02	153.864,97	174.980,26
<b>IPVA</b>	2.625.147,97	3.559.257,71	4.170.247,91
<b>Total (A+B+C)</b>			
<b>Total</b>	57.003.226,09	67.336.982,87	71.581.732,87

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Quanto aos dados presentes na Tabela 5, Castro (2010) diz que a estrutura organizacional do financiamento da educação é baseada em regime de colaboração, sendo uma estratégia “mista e complexa” (p. 172), pois uma grande parte dos recursos da educação são provenientes da vinculação de impostos, ou seja, de receitas de transferências própria, do Estado e da União. Dito isso, podemos verificar na Tabela 5 que o município captou cerca de Cinquenta e sete milhões de reais (R\$57.003.226,09) no ano de 2021, Sessenta e sete milhões (R\$67.336.982,87) em 2022 e, em 2023, aproximadamente Setenta e Um milhões de reais (R\$71.581.732,87) de impostos e transferências constitucionais.

Ademais, Castro (2010) afirma que vinculação de recursos de impostos para a educação “é uma das medidas políticas mais importantes para garantir a

disponibilidade de recursos para o cumprimento do vasto rol de responsabilidades do poder público nesta área” (p. 172).

Entretanto, cabe lembrar que essa vinculação de impostos está diretamente relacionada à economia e ao recolhimento desses impostos, ou seja, das políticas fiscais desenvolvidas pelo governo. Importa destacar que, no ano de 2021, iniciou-se a gestão (2021-2024) do Prefeito Marcos Luiz Jauhar no Município de Guaçuí, que trabalhou com a LDO e a LOA do ano anterior, ou seja, da gestão que antecedeu seu mandato. Esse fato pode ajudar a entender contraste de valores de um ano para o outro, uma vez que, nesse intervalo, houve o aumento aproximado de 18% em relação ao ano de 2021; em reais, isso representa dez milhões, trezentos e trinta e três mil, setecentos e cinquenta e seis reais e setenta e oito centavos (R\$10.333.756,78).

Como a vinculação está condicionada a flutuações da economia, é importante lembrar do período pandêmico (2020-2022), que se destaca no fluxo contínuo dos processos sociais, pois afetou as interações das configurações sociais e pode ter influenciado a economia local. Na tabela 6, a seguir, é possível visualizarmos as receitas segregadas de acordo com a fonte e observar as receitas de impostos próprios.

**Tabela 6 – Receitas de acordo com a fonte – Guaçuí/ES 2021,2022 e 2023**

SUBTOTAIS	ANOS		
	2021 (RS)	2022 (RS)	2023 (RS)
<b>Receitas de Impostos Próprios (A)</b>			
<b>Subtotal (A)</b>	8.142.701,128	9.096.807,57	11.160.011,7
<b>Receitas de Transferência da União (B)</b>			
<b>Subtotal (B)</b>	30.956.519,41	38.844.349,82	40.237.309,16
<b>Receitas de Transferência do Estado (C)</b>			
<b>Subtotal (C)</b>	17.904.005,53	19.395.825,48	20.184.412,01
<b>Total (A+B+C)</b>			
<b>Total</b>	57.003.226,09	67.336.982,87	71.581.732,87

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Os dados apresentados na Tabela 6 mostram que as receitas originárias de impostos próprios, constituídos pelo IPTU, ITBI, ISS e IRRF, representam 14,28% em

2021, 13,05%, em 2022, e 15,59% em 2023, do total de receitas no Município de Guaçuí. Ademais, é possível observar um aumento de 37,06% entre os anos de 2021 a 2023, no montante das receitas, indicando um salto na arrecadação local.

Entre os impostos próprios, destacam-se os ISS e IRRF, com aumento significativo de recolhimento, conforme ilustrado na Tabela 5, o que indica um possível crescimento e melhoria da economia municipal.

Entretanto, ao observar os valores totais por função na Tabela 6, detecta-se que o aumento da arrecadação própria não foi suficiente para garantir a autonomia financeira do Município de Guaçuí, visto que houve transferências tributárias repassadas pelo governo estadual e pela União aos cofres municipais. Logo, percebe-se que as receitas de transferências Estaduais e da União são importantes para a composição da receita do Município de Guaçuí. Sobre isso, de acordo com França (2014), “os recursos advindos de transferências de receitas tributárias entre os entes federados são imprescindíveis para o financiamento da educação nos municípios” (p. 256).

Todavia, ressaltamos que uma parcela do montante arrecadado das transferências tributárias é destinada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Na tabela 7, esses valores ficam evidentes.

**Tabela 7 – Valores destinados ao Fundeb nos anos de 2021 a 2023**

<b>Total destinado ao Fundeb</b>			
<b>Ano</b>	2021	2022	2023
<b>Total</b>	9.301.576,58	10.992.753,12	11.360.215,88
<b>Valor mínimo a ser aplicado em MDE além do valor destinado ao Fundeb</b>			
<b>Total</b>	4.950.566,97	5.791.070,03	6.173.691,83

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

É possível visualizar os valores destinados ao Fundeb e os valores aplicados em MDE, para além da quantia destinada ao fundo. Salientamos que, o dinheiro para o Fundeb é arrecadado por meio de impostos, sendo uma parcela desses destinada a esse fundo. Então, o Fundeb recebe esses recursos e, por meio de cálculos e redistribuição, encaminha um montante para cada município, que deverá ser utilizado especificamente para atender à Educação Básica. Dessa forma, o valor arrecadado

inicialmente para o Fundeb não é transferido diretamente para a educação; ele é direcionado ao fundo, onde passa por um processo de redistribuição antes de ser destinado a cada município do país. No caso de Guaçuí, esses valores estão visíveis na Tabela 8, onde constam as receitas recebidas do Fundeb no recorte temporal aqui contemplado, os valores de complementação da União e o total de recursos do Fundeb disponível para utilização na Educação no município.

**Tabela 8 – Receitas Recebidas do Fundeb no exercício**

CATEGORIAS	ANOS		
	2021 (RS)	2022 (RS)	2023 (R\$)
<b>Impostos e Transferências de Impostos (A)</b>			
Principal	24.145.133,72	28.669.142,63	30.016.573,55
Rendimento	2.173,53	500.667,29	326.123,38
<b>Complementação da União – VAAF (B)</b>			
Principal	0,00	0,00	0,00
Rendimento	0,00	0,00	0,00
<b>Complementação da União – VAAT (C)</b>			
Principal	0,00	1.527.596,60	3.212.161,70
Rendimento	0,00	0,00	0,00
<b>Complementação da União – VAAR (D)</b>			
Principal	0,00	0,00	365.717,07
Rendimento	0,00	0,00	0,00
<b>Receitas Recebidas do Fundeb (A+B+C+D)</b>			
<b>Total</b>	24.147.307,25	30.697.406,52	33.920.575,70
<b>Recursos Recebidos em exercício Anteriores e não utilizados (SUPERÁVIT)</b>			
<b>Valores</b>	2.426.064,58	3.280.577,73	5.155.701,86
<b>Total de Recursos do Fundeb disponível para utilização</b>			
<b>TOTAL</b>	<b>26.573.371,83</b>	<b>33.977.984,25</b>	<b>39.076.277,56</b>

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

A tabela apresenta os valores recebidos pelo município através do Fundeb, com informações detalhadas sobre a origem dos recursos e seus rendimentos. A

maior parte dos valores provém da arrecadação de impostos, enquanto outra parte é composta pela complementação da União. O total disponível para utilização também inclui recursos de exercícios anteriores que não foram utilizados, caracterizando um superávit. Dessa forma, o montante final referente aos anos de 2021, 2022 e 2023 é, respectivamente, de R\$ 26.573.371,83, R\$ 33.977.984,25 e R\$ 39.076.277,56.

No que se refere aos recursos do Fundeb, é importante destacar que, em 2021, o município contribuiu com R\$ 9.301.576,58 para o fundo e recebeu R\$ 24.147.307,25, resultando em um saldo positivo de R\$ 14.845.730,67. Essa situação se repetiu nos anos seguintes: em 2022, foram destinados R\$ 10.992.753,12, enquanto o montante recebido foi de R\$ 30.697.406,52, gerando um saldo positivo de R\$ 19.704.653,40. Em 2023, Guaçuí injetou R\$ 11.360.215,88 e recebeu R\$ 33.920.575,70, resultando em um saldo positivo de R\$ 22.560.359,82.

Essa diferença entre o total que o município deduz de seus impostos para compor o Fundeb e o valor que ele recebe provém do resultado do mecanismo de redistribuição de recursos do fundo, com base no número de matrículas na Educação Básica, de acordo com dados do último Censo Escolar. Os recursos são distribuídos de forma “automática e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal” (Brasil, 2021), e quanto ao Fundeb, apesar de “[...] não ter diretamente esta função, essa transferência é a que mais promove a equalização fiscal” (Baião; Cunha; Souza, 2017).

A conta específica mencionada se refere para onde são transferidos automaticamente (sem necessidade de convênio ou instrumento similar) os recursos do Fundeb, mantida no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal. Essa conta deve ser criada junto à gerência da instituição financeira e cabe a cada gestor local assegurar seu uso exclusivo para o Fundeb e sua adequada gestão financeira. Vale destacar que a gestão dessa conta, destinada ao recebimento dos recursos do Fundeb, é responsabilidade de cada Estado, do Distrito Federal e de cada Município (Brasil, 2021).

Além dos valores transferidos pelo Fundeb, a Educação conta com outras fontes de financiamento que contribuem para a manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais. Entre essas estão os programas nacionais, que oferecem recursos para ações específicas, e o salário-educação, uma contribuição social destinada exclusivamente ao financiamento da educação básica. Esses recursos

complementares são fundamentais para ampliar as oportunidades de investimento na educação. A Tabela 9 apresenta os valores das Receitas Adicionais para o Financiamento da Educação nos anos de 2021, 2022 e 2023.

**Tabela 9 – Receitas Adicionais para o Financiamento do Ensino**

CATEGORIAS	ANOS		
	2021 (RS)	2022 (RS)	2023 (RS)
<b>Salário-Educação*</b>	979.256,69	1.178.980,02	1.547.196,63
<b>PDDE*</b>	1.305,45	982,93	0,00
<b>PNAE*</b>	550.112,39	488.369,21	688.752,63
<b>PNATE*</b>	113.773,71	10.313,78	167.121,18
<b>Outras Transferências do FNDE</b>	5.927,42	11.775,34	26.929,71
<b>Receitas de transferências de convênios</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Receita de royalties destinados à Educação</b>	2.621.881,41	0,00	0,00
<b>Receita de operações de crédito vinculadas à Educação</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Outras receitas para o financiamento</b>	15.574,30	48.675,38	6.554.430,50
<b>TOTAL</b>	<b>4.287.831,37</b>	<b>1.739.096,66</b>	<b>8.984.430,65</b>

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

\*Incluindo rendimentos de aplicações financeiras.

Quanto às receitas adicionais para o financiamento da educação, estão aqueles referentes aos programas PDDE, PNAE e PNATE. O PDDE chama atenção pelos valores decrescentes: R\$ 1.305,45 em 2021, R\$ 982,93, em 2022, e zero reais em

2023. Em contrapartida, o PNAE registrou seu menor investimento em 2022, com R\$ 488.369,21, seguido de R\$ 550.121,39, em 2021, e alcançou o maior valor em 2023, com R\$ 688.752,63. O PNATE, por sua vez, investiu R\$ 113.773,71 em 2021, sofreu uma queda significativa para R\$ 10.313,78 em 2022 e, em 2023, teve seu maior aporte entre os três anos, com R\$ 167.121,18.

Além disso, o município conta com o repasse do salário-educação, que foi de R\$ 979.256,69, em 2021, R\$ 1.178.980,02, em 2022 e alcançou seu valor máximo, em 2023, com R\$ 1.547.196,63.

A Tabela 9 também destaca outras receitas adicionais, como as transferências do FDNE, que apresentaram aumento constante ao longo dos três anos: R\$ 5.927,42 em 2021, R\$ 11.775,34 em 2022 e R\$ 26.929,71, em 2023. Notamos ainda as receitas de royalties destinadas à educação, com um valor relevante de R\$ 2.621.881,41 em 2021. Outras receitas para a educação foram registradas em R\$ 15.574,30 em 2021, R\$ 48.675,38 em 2022 e R\$ 6.554.430,50 em 2023, indicando um crescimento expressivo no último ano.

Destacamos a quinta e a última categoria. Ambas apresentam valores significativos destinados à educação, mas sem nenhuma indicação sobre seus usos específicos ou direcionamentos. Esses montantes aparecem apenas sob os títulos “Outras Transferências do FNDE” e “Outras Receitas para o Financiamento”, mas sem instruções de aplicação. Vale ressaltar que esses nomes foram extraídos diretamente do documento denominado *Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)*, dos anos de 2021 a 2023, disponível no site do Siope.

Ao final, o valor total proveniente de receitas adicionais para a educação nos anos de 2021, 2022 e 2023 foram, respectivamente, de R\$ 4.287.831,30, R\$ 1.739.096,66 e R\$ 8.984.430,65. Observa-se que 2022 foi o ano com o menor valor investido entre os três.

Em última análise, por meio das tabelas apresentadas, foi possível calcular o valor total dos recursos destinados à educação no Município de Guaçuí nos anos de 2021, 2022 e 2023. Essa soma inclui os valores provenientes do Fundeb, do superávit de exercícios anteriores e de fontes adicionais de financiamento. Dessa forma, os valores totais destinados à educação foram, respectivamente, R\$ 30.861.203,20 em 2021, R\$ 35.717.080,91 em 2022 e R\$ 48.060.708,21 em 2023.

Neste subitem, apresentamos as receitas da educação do Município de Guaçuí ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023. Conforme citado anteriormente, não foi possível analisar o ano de 2024, pois os dados desse período ainda não estavam disponíveis no Siope na ocasião desta pesquisa. Já as receitas provêm da arrecadação de impostos destinados ao Fundeb, de complementação da União, de recursos não utilizados em exercícios anteriores e de programas nacionais.

Destacamos também que, na etapa anterior desta pesquisa – planejamento -, houve indícios de financiamento destinado à Educação Especial apenas no âmbito do Ensino Fundamental; porém, quanto à Educação Bilíngue de Surdos, não foram encontrados indícios nas fontes analisadas. Também na fase de receitas, após a análise dos planejamentos orçamentários, não identificamos financiamento voltado à Educação Bilíngue de Surdos.

O próximo subitem aborda as despesas. Nessa etapa, são detalhados os gastos do Município de Guaçuí com a educação nos últimos anos (2021, 2022 e 2023), em busca de evidências sobre o financiamento da Educação de Surdos, ao menos no que se refere às despesas. Afinal, de acordo com o censo escolar já mencionado, em 2024, havia dois estudantes surdos matriculados na Educação Básica municipal; então, o município deve subsidiar a manutenção do ensino desses estudantes, em consonância com a Educação Bilíngue de Surdos praticada, conforme o Decreto nº 5.626/2005.

### 6.3 DESPESAS NA EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ – ES

Para análise das despesas da SEME-Guaçuí com a Educação, serão apresentados aqui três tipos de dados: as despesas com recursos do Fundeb por área de atuação, as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, custeadas com receita de impostos (Exceto Fundeb) e outras despesas com a Educação. Todas elas estão organizadas por seus respectivos anos, partindo de 2021 a 2023. Iniciamos com as despesas por área de atuação, dispostas na tabela 10.

**Tabela 10** - Despesas com recursos do Fundeb (Por área de atuação) no ano de 2021

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>Profissionais da Educação Básica</b>					
Creche	6.844.727,43	4.996.642,85	4.996.642,85	4.900.210,32	0,00
Pré-Escola	1.855.375,18	1.354.421,68	1.354.421,68	1.328.282,06	0,00
Ensino Fundamental	16.568.296,38	11.210.352,93	11.209.828,04	10.972.069,13	524,89
<b>Outras Despesas</b>					
Creche	540.138,45	306.291,37	219.062,05	219.062,05	87.229,32
Pré-Escola	146.413,37	83.025,29	59.380,36	59.380,36	23.644,93
Ensino Fundamental	8.288.721,02	5.342.059,98	4.378.029,28	4.376.981,66	964.030,70
<b>Total das despesas com recursos do Fundeb</b>					
<b>TOTAL</b>	<b>34.243.671,83</b>	<b>23.292.794,10</b>	<b>22.217.364,26</b>	<b>21.855.985,58</b>	<b>1.075.429,84</b>

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

É possível observar que os valores das despesas foram dispostos entre a) Profissionais da Educação Básica e b) Outras despesas; por etapas de ensino, sendo creche, pré-escola e Ensino Fundamental; e, por tipo de despesas: empenhadas, liquidadas e pagas. Aqui, o foco estará nas despesas pagas, que são as que de fato foram realizadas; é o pagamento efetivo ao credor, ou seja, a transferência de dinheiro para quitar uma obrigação.

Em 2021, foram gastos aproximadamente R\$ 6 milhões com profissionais da Educação Básica na Educação Infantil, em creches e pré-escolas; e, aproximadamente, R\$ 10 milhões com o Ensino Fundamental. Também é possível observar que houve outras despesas: na Educação Infantil, R\$ 278 mil reais; no Ensino Fundamental, R\$ 4 milhões. Por fim, no ano de 2021, a prefeitura de Guaçuí teve de despesas pagas um total de R\$ 21.855.985,58.

Nota-se, também, um valor referente a Despesas 'inscritas em restos a pagar não processados'. Essas foram empenhadas no exercício financeiro do ano corrente e não haviam sido pagas até o encerramento do exercício, mas seriam transferidas para o ano seguinte, permanecendo como obrigações do governo. Ou seja, são despesas que ainda não foram liquidadas, de serviços não foram comprovados como realizados ou não foram entregues. Portanto, o órgão público aguarda sua comprovação para passar para a etapa de liquidação e posteriormente, o pagamento. Nesse caso, no ano de 2021, um total de R\$ 1.075.429,84 reais.

**Tabela 11 - Despesas com recursos do Fundeb (Por área de atuação) no ano de 2022**

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>Profissionais da Educação Básica</b>					
Creche	5.113.936,08	5.113.849,01	5.113.849,01	5.085.796,62	0,00
Pré-Escola	1.386.554,70	1.386.531,09	1.386.531,09	1.378.925,17	0,00
Ensino Fundamental	15.997.241,99	15.974.516,67	15.974.516,67	15.877.509,40	0,00
<b>Outras Despesas</b>					
Creche	2.419.982,96	2.203.787,93	1.562.048,69	1.560.614,36	641.739,24
Pré-Escola	656.136,22	597.518,71	423.522,28	423.133,37	173.996,43
Ensino Fundamental	5.421.209,60	3.694.204,68	3.555.590,39	3.544.747,19	138.614,29
<b>Total das despesas com recursos do Fundeb</b>					
<b>TOTAL</b>	<b>30.995.061,55</b>	<b>28.970.408,09</b>	<b>28.016.058,13</b>	<b>27.870.726,11</b>	<b>954.349,96</b>

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Já no ano de 2022, houve um salto no valor das despesas com os Profissionais da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental, passando a ser aproximadamente R\$ 15 milhões, um aumento de R\$ 5 milhões de um ano para o outro; e, a Educação Infantil, se manteve na casa dos R\$ 6 milhões.

Esse salto também está presente na categoria 'Outras Despesas', em que a Educação Infantil teve um gasto de R\$ 1.983.747,73, aproximadamente R\$ 1 milhão a mais que no ano anterior. Já no Ensino Fundamental, houve diminuição das outras despesas, passando a ser de aproximadamente R\$ 3 milhões. Portanto, no fim, Guaçuí teve como total de despesas pagas com recursos do Fundeb R\$ 27 milhões, ficando para o próximo ano, em despesas não processadas e a pagar, um total de R\$ 954.349,96 mil.

Desde o ano de 2023, as despesas antes categorizadas nos registros do Sistema Siope por área de atuação, passaram a ser sistematizadas por subfunção. Dessa maneira, os registros se tornaram mais detalhados. A seguir, a Tabela 12 expõe os valores das despesas com os recursos do Fundeb dispostos por subfunções.

**Tabela 12 - Despesas com recursos do Fundeb (Por Subfunção) no ano de 2023**

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>Profissionais da Educação Básica</b>					
Educação Infantil	7.549.598,80	7.468.831,69	7.468.831,69	7.436.014,77	0,00
Ensino Fundamental	19.630.944,55	19.572.835,99	19.572.835,99	19.477.461,77	0,00
Educação de Jovens e Adultos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação Especial	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Administração Geral	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Outras Despesas</b>					
Educação Infantil	2.794.196,55	1.672.209,18	1.583.162,56	1.511.752,26	89.046,62
Ensino Fundamental	6.032.714,80	4.930.465,56	4.437.292,26	4.424.188,37	493.173,30
Educação de Jovens e Adultos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação Especial	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Administração Geral	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Transporte (escolar)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Outras	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total das despesas com recursos do Fundeb</b>					
TOTAL	36.007.454,70	33.644.342,42	33.062.122,50	32.849.417,17	582.219,92

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Apesar das mudanças na forma de registro das despesas, para fim de detalhamento, nota-se que os valores estão acumulados nas duas etapas de ensino (Infantil e Fundamental), como anteriormente. Não houve registros de despesas nas demais modalidades de ensino e na categoria administração geral. Ou seja, se o intuito foi o de detalhar as despesas de forma que os registros fossem mais transparentes, o modo como foi sistematizado não cumpriu com o propósito.

Essa maneira de exposição foi justificada pela forma como as despesas foram previstas no planejamento orçamentário, agregando os valores das modalidades dentro do Ensino Fundamental, o que impossibilita a visibilidade de valores gastos com tais modalidades. E com base nos dados, percebe-se que o Ensino Fundamental recebeu mais recursos entre as subfunções. De fato, é impossível o total de R\$ 0,00 reais gastos com a Educação Especial como descrito na tabela, em contraposição ao número de matrículas na rede municipal nesse período, uma vez que esse número repercute em maiores despesas e pressupõe maior investimento para sua oferta. Portanto, por meio dessas informações sobre as despesas, é possível conhecer quais foram as etapas e modalidades enfatizadas na política da rede municipal de ensino de Guaçuí no período estudado. Consideramos ainda as definições da LDB/96 sobre as competências de cada ente federado na oferta educacional, na qual, cabe o município a oferta das etapas citadas acima.

Com relação a valores, a SEME-Guaçuí gastou R\$ 7 milhões com a Educação Infantil, e R\$ 19 milhões com o Ensino Fundamental, com profissionais da Educação Básica. A Educação Infantil recebeu R\$ 1 milhão para outras despesas e, o Ensino Fundamental, R\$ 4 milhões, totalizando, assim, as despesas com recursos do Fundeb em R\$ 32 milhões no ano de 2023, além de despesas não processadas e a pagar, um pouco mais de R\$ 500 mil reais. Portanto, entre os anos 2021 a 2023, houve uma trajetória crescente dos valores, que acompanhou o movimento de matrículas das etapas e modalidades na rede municipal de Guaçuí.

Para análise dos próximos dados, apresentados na Tabela 13, é necessário explicar quais são as despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de acordo com o Art. 70 da LDB/96 e quais despesas não se constituem como do MDE de acordo com o art. 71 LDB/96. Estas são as que se destinam ao MDE:

- a) Remuneração e capacitação: pagamento e aprimoramento dos professores e demais profissionais da educação;

- b) Infraestrutura escolar: aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos para o ensino;
- c) Bens e serviços do ensino: uso e manutenção de recursos vinculados às atividades educacionais;
- d) Pesquisas e estatísticas: estudos para melhorar a qualidade e expandir o ensino;
- e) Atividades administrativas: atividades de apoio necessárias para o funcionamento dos sistemas de ensino;
- f) Bolsas de estudo: concessão de bolsas para estudantes de escolas públicas e privadas;
- g) Operações de crédito: Amortização e custeio de financiamentos voltados à educação;
- h) Material e transporte escolar: compra de materiais didáticos e manutenção de programas de transporte escolar; e,
- i) Atividades complementares: exposições, feiras, e ações ligadas ao aprendizado e à formação continuada de educadores.

E, logo, aquelas que não constituem como despesas ao MDE:

- a) Pesquisa não relacionada ao ensino: pesquisas desvinculadas de instituições ou sistemas de ensino, ou que não priorizem a melhoria ou expansão educacional;
- b) Subvenções assistenciais e culturais: financiamento a entidades públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- c) Formação de quadros públicos: capacitação de militares, civis ou diplomatas para a administração pública, fora do contexto educacional geral;
- d) Programas de assistência social: alimentação, saúde e suporte social que não estejam diretamente ligados ao ensino;
- e) Infraestrutura geral: obras que beneficiem a rede escolar de forma indireta, mas que não sejam diretamente relacionadas à educação; e,
- f) Desvio de função: profissionais da educação em funções não vinculadas ao ensino.

A seguir, a tabela 13 lista as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino custeadas com receitas de impostos (exceto Fundeb):

**Tabela 13 - Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – Custeadas com receita de impostos (Exceto Fundeb) por área de atuação nos anos de 2021 a 2022 e por subfunção no ano de 2023. (Continua na próxima página)**

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>Ações típicas de MDE 2021 (A)</b>					
Educação Infantil	3.671.616,36	2.572.263,64	2.145.574,56	2.142.055,36	426.689,08
Ensino Fundamental	4.410.160,29	3.818.293,22	3.693.788,70	3.693.788,70	124.504,52
<b>TOTAL</b>	<b>8.081.776,65</b>	<b>6.390.556,86</b>	<b>5.839.363,26</b>	<b>5.835.844,06</b>	<b>551.193,60</b>
<b>Ações típicas de MDE 2022 (B)</b>					
Educação Infantil	3.417.017,00	3.175.553,77	2.578.246,79	2.572.138,44	597.306,98
Ensino Fundamental	4.418.545,37	4.408.311,56	4.242.511,06	4.242.509,22	165.800,50
<b>TOTAL</b>	<b>7.835.562,37</b>	<b>7.583.865,33</b>	<b>6.820.757,85</b>	<b>6.814.647,66</b>	<b>763.107,48</b>
<b>Ações típicas de MDE 2023 (C)</b>					
Educação Infantil	4.937.902,23	4.455.108,44	3.390.585,71	3.383.330,73	1.064.522,73
Ensino Fundamental	3.360.700,64	3.358.494,76	2.006.008,58	2.001.415,42	1.352.486,18

Educação de Jovens e Adultos	259.824,24	105.378,79	105.378,79	105.378,79	0,00
Educação Especial	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Administração Geral	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Transporte (escolar)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Outras	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	8.558.427,11	7.918.981,99	5.501.973,08	5.490.124,94	2.417.008,91
<b>TOTAL (A+B+C)</b>					
<b>Total</b>	24.475.766,13	21.893.404,18	18.162.094,19	18.140.616,66	3.731.309,99

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Aqui, cabe ressaltar uma mudança na forma de registro dos dados no sistema da Siope. Como já mencionado, desde o ano de 2023, os dados passaram a ser detalhados por subfunção. Por isso, há mais categorias nos registros referentes ao ano de 2023 na tabela 13.

Nessa tabela, estão os valores das despesas entre os anos de 2021 a 2023, nas etapas e modalidades de ensino. Na Educação Infantil, há um aumento gradual no valor de despesas pagas: em 2021, aproximadamente R\$ 2 milhões e, em 2023, R\$ 3 milhões. No Ensino Fundamental, o valor R\$ 3 milhões, em 2021, regrediu para R\$ 2 milhões, em 2023.

Mas, também, há um parêntese: no ano de 2023, houve aproximadamente R\$ 105 mil gastos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que, nos dados anteriores, estava agrupada junto ao Ensino Fundamental. Porém, mesmo se os valores estivessem contabilizados juntos, o valor total das despesas pagas no ano de 2023 (R\$ 5.490.124,94 milhões) foi menor se comparado aos anos anteriores. Dessa maneira, foram desenvolvidos menos investimentos em ações do MDE durante esse período.

Ainda sobre a presença da modalidade de ensino nesses dados, enfatiza-se a presença da modalidade Educação Especial na retratação dos dados, mesmo não havendo valores descritos. Como também a presença das categorias Administração Geral, Transporte Escolar e Outras despesas. Pois, a presença dessas já indica uma mudança na maneira de retratar os dados.

Além das despesas com recursos do Fundeb e com MDE custeadas com receita de impostos (Exceto Fundeb), a SEME-Guaçuí apresentou outras despesas, dispostas na Tabela 14 abaixo:

**Tabela 14** – Outras despesas com a Educação por área de atuação nos anos de 2021 a 2022 e por subfunção no ano de 2023  
(continua na próxima página)

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>2021</b>					
Educação Infantil	1.113.872,08	586.136,72	567.638,53	565.783,78	18.498,19
Ensino Fundamental	4.045.528,62	2.897.291,35	2.844.394,59	2.844.394,59	52.896,76
<b>TOTAL</b>	5.159.400,70	3.483.428,07	3.412.033,12	3.410.178,37	71.394,95
<b>2022</b>					
Educação Infantil	900.784,85	888.236,84	888.236,84	888.236,84	0,00
Ensino Fundamental	3.836.920,23	3.827.583,87	2.679.180,19	2.672.862,31	1.148.403,68
<b>TOTAL</b>	4.737.705,08	4.715.820,71	3.567.417,03	3.561.099,15	1.148.403,68
<b>2023</b>					
Educação Infantil	36.425,34	17.531,86	17.531,86	17.531,86	0,00
Ensino Fundamental	408.970,56	399.525,56	43.673,15	43.673,15	355.852,41
Ensino Médio	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Ensino Superior	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ensino Profissional	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação de Jovens e Adultos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação Especial	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Outras	781.814,26	771.327,08	733.074,93	724.390,53	38.252,15
<b>TOTAL</b>	1.227.210,16	1.188.384,50	794.279,94	785.595,54	394.104,56
<b>TOTAL (A+B+C)</b>					
<b>Total</b>	11.124.315,94	9.387.633,28	7.773.730,09	7.756.873,06	1.613.903,19

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Cabe lembrar que, desde 2023, os registros no Sistema da SIOPE não apresentam os dados por área de atuação e sim, por subfunção, conforme as leis orçamentárias. A Tabela 14 apresenta os valores do ano de 2023 de Outras Despesas com a Educação por subfunção.

Os dados referentes a "Outras Despesas", extraídos do relatório de receitas e despesas disponibilizado pelo Siope, não especificam quais são essas despesas. Contudo, como esses valores integram o total das despesas realizadas pela SEME-Guaçuí, serão considerados, mesmo que faltem informações específicas sobre sua natureza.

Quantos aos valores, observa-se que o valor total utilizado nos anos de 2021 e 2022 são bem próximos, sendo eles, respectivamente, R\$ 3.410.178,37 milhões e R\$ 3.561.099,15 milhões, com R\$ 150.920,78 mil reais de diferença. Nota-se, também que, no ano de 2023, esse valor total reduz drasticamente para exatos R\$ 785.595,54 mil reais, e com a presença de despesas para além da Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacando a categoria "Outras", cuja natureza não é especificada.

Também não há presença de despesas referentes as modalidades de ensino, sejam elas o Ensino Profissional, a EJA e a Educação Especial. Por fim, a SEME-Guaçuí teve como outras despesas com a Educação, aproximadamente R\$ 7 milhões de reais no período estudado e os valores pagos foram sempre inferiores aos valores empenhados; para o ano seguinte, havia R\$ 1 milhão de despesas a pagar não processadas.

Identificou-se, ainda, que a SEME-Guaçuí concentra suas maiores despesas com recursos do Fundeb, seguidas pelas despesas destinadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), custeadas com receitas de impostos (exceto Fundeb), e, por último, aquelas classificadas como "outras", para as quais não há informações específicas sobre sua natureza.

Nos três anos analisados, Guaçuí utilizou R\$ 82.576.128,86 provenientes do Fundeb, R\$ 18.140.616,66 em despesas com o MDE e R\$ 7.756.873,06 em outras despesas. Os valores totais poderão ser visualizados na Tabela 15 disposta a seguir.

**Tabela 15** – Total geral das despesas com a Educação no ano de 2021 a 2023 (continua na próxima página)

<b>CATEGORIA</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALZIADA</b>	<b>DESPESAS EMPENHADAS</b>	<b>DESPESAS LIQUIDADAS</b>	<b>DESPESAS PAGAS</b>	<b>INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS</b>
<b>2021</b>					
Despesas Correntes	42.300.674,23	30.541.797,56	30.382.960,59	30.019.548,96	158.836,97
Despesas de Capital	5.184.174,95	2.624.981,47	1.085.800,05	1.082.459,05	1.539.181,42
<b>TOTAL</b>	47.484.849,18	33.166.779,03	31.468.760,64	31.102.008,01	1.698.018,39
<b>2022</b>					
Despesas Correntes	35.863.839,47	35.666.988,65	35.036.597,50	34.878.837,41	630.391,15
Despesas de Capital	7.704.489,53	5.603.105,48	3.367.635,51	3.367.635,51	2.235.469,97
<b>TOTAL</b>	43.568.329,00	41.270.094,13	38.404.233,01	38.246.472,92	2.865.861,12
<b>2023</b>					
Despesas Correntes	42.007.656,50	39.365.296,63	38.822.451,25	38.589.213,38	542.845,38
Despesas de Capital	3.785.435,47	3.386.412,28	535.924,27	535.924,27	2.850.488,01

<b>TOTAL</b>	45.793.091,97	42.751.708,91	39.358.375,52	39.125.137,65	3.393.333,39
<b>TOTAL (A+B+C)</b>					
<b>Total</b>	136.846.270,15	117.188.582,07	109.231.369,17	108.473.618,58	7.957.212,9

Fonte: Sistema SIOPE. Elaboração Própria.

Concluindo as análises desta subseção, apresentam-se os valores totais das despesas com a Educação no período de 2021 a 2023. Esses valores foram distribuídos entre despesas correntes e despesas de capital, com as primeiras representando a maior parcela. Em 2021, as despesas totais somaram aproximadamente R\$ 31 milhões; em 2022, R\$ 38 milhões; e, em 2023, R\$ 39 milhões. No total, a SEME-Guaçuí registrou cerca de R\$ 108 milhões em despesas com a Educação nos três anos analisados.

Apesar dos investimentos significativos na educação, chama a atenção a ausência de qualquer menção, nos dados registrados no Siope, à destinação de recursos especificamente voltados para a Educação de Surdos. Essa modalidade sequer aparece de forma explícita nos relatórios, nem mesmo com o valor zerado, como ocorre em outras modalidades de ensino. Essa omissão reflete uma possível lacuna no planejamento e na alocação de recursos, evidenciando a invisibilidade histórica da Educação Bilíngue de Surdos nas prioridades educacionais do município e reforçando a necessidade urgente de revisão e maior transparência na distribuição dos recursos educacionais.

Adicionalmente, destacamos que a modalidade "Educação Bilíngue de Surdos" não é descrita de forma específica nas despesas do Fundeb, o que impossibilita a identificação do montante destinado a essa área. Não há registros claros sobre o pagamento de profissionais que atuam na Educação de Surdos ou sobre as despesas com a manutenção e desenvolvimento dessa modalidade. Entendemos que essas despesas estão agregadas a outras etapas de ensino, o que contribui para a invisibilidade na prestação de contas. No caso específico de Guaçuí, a rubrica da Educação de Surdos parece estar incorporada à Educação Especial, que, por sua vez, está inserida na rubrica do Ensino Fundamental, resultando em um agrupamento que dificulta a identificação de investimentos exclusivos para essa modalidade.

Inferimos também, por meio das falas dos gestores, que os valores repassados pelo Fundeb são distribuídos de acordo com as demandas, sem especificamente fazerem a diferença no momento da alocação/aplicação dos recursos. Assim, não há garantia de que os recursos estejam distribuídos adequadamente para devidas etapas e modalidades de ensino.

Quanto à distribuição dos recursos para a escolarização do estudante surdo, onde não há um recurso específico para a modalidade de ensino Educação Bilíngue de Surdos, a partir das falas da gestão da SEME-Guaçuí, destacamos:

“Não. Essa porcentagem é específica deles.... **Não existe uma porcentagem específica deles**, eles só e não deixam de ser atendidos porque não existe essa porcentagem específica” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] Agora o demais é administrar. Então a gente administra esse dinheiro como um todo [...]” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] mas independente, a gente não ter o financiamento, **mesmo não vindo um recurso específico para o atendimento das crianças, a gente faz de acordo com a necessidade que a gente tinha demandado**” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] **Na verdade, a gente não faz essa diferenciação, tá!? O menino que é surdo, o menino que é DI, o menino que é autista, o menino que tem a diversidade deles, as necessidades que são particularidades, fazem parte [...] Se lá tiver um estudante surdo, ele vai ser atendido também**” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] A partir do Fundeb... Hoje a gente usa o recurso do Fundeb ou o recurso do MDE. Que também é um recurso próprio. Então a gente... **Não tem essa divisão específica**. Se a gente for pegar essa divisão específica, esse recorte desse financiamento, a gente oferece muito menos do que você poderia. Se eu pegasse a escola tal, ela tem tantos estudantes, o Fundeb dela só vem x%. **Se eu pegar só esse x e aplicar, não vai atender essas necessidades. A gente gera um equilíbrio dessa distribuição**. Porque não é porque a escola não recebe, não posso deixar de ter” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

Então a gente avalia a necessidade pedagógica da escola e avalia o financiamento. Eu consigo fazer isso!? Eu consigo contratar!? Aí a gente faz o impacto financeiro. Eu consigo atender, então a gente vai fazer. Então você sempre põe esse foco. **Dá garantia do direito**. Então se for direito e a criança necessita daquela, de uma determinada aquisição, a aquisição de um material específico para trabalhar com ela, a gente vai fazer essa aquisição” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] E aí a gente **não faz essa distribuição, a gente faz de acordo com a necessidade**. A gente tem um estudante, a gente tem a necessidade de atender, a gente atende, **independente se vem um recurso específico para ele**, para ser atendido ou não. O atendimento é feito” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

“[...] De acordo com as necessidades. Então se precisou a gente vai garantir. [...] A gente fala assim, independente de receber, não receber, não ter aplicado a lei da questão do bilinguismo, independente disso,

**se a gente tiver o estudante na rede, o estudante vai ser atendido”** (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

**“[...] É importante que venha um recurso específico? É importantíssimo.** Mas aquele 1% não é o suficiente para você atender. É onde você tem que criar esse equilíbrio para poder atender o geral e também as especificidades. **Para você garantir a equidade a todos os estudantes”** (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

Também chamamos a atenção para a ausência de uma sistematização no momento dessa alocação financeira. Não há registros, organização, critérios ou um documento que oriente a tomada de decisão no momento da alocação de recursos financeiros para a Educação Bilíngue de Surdos, ficando a critério da gestão essa distribuição.

Além disso, é fundamental analisar os fatores que influenciam a distribuição de recursos para a Educação Bilíngue de Surdos, considerando os diferentes pontos de vista e níveis de compreensão dos gestores locais. As perspectivas desses profissionais impactam diretamente o financiamento público voltado para essa modalidade de ensino, uma vez que suas prioridades, percepções e conhecimento sobre as especificidades e demandas da Educação Bilíngue de Surdos refletem tanto no planejamento quanto na alocação dos recursos disponíveis. Logo, quanto às perspectivas dos gestores, eis alguns depoimentos:

**“Na verdade, o meu foco é o foco pedagógico.** Que é: que toda criança tem o direito de aprender. **É o que a constituição garante.** Então toda criança tem que sair da escola com o mínimo que é garantido para ela. Então assim, a gente vai atender **sempre de acordo com as necessidades** das crianças” (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

**“Ele acaba demandando sim, acaba recebendo mais.** Porque se eu contrato mais professores, o custo... Se eu teria lá vinte e dois professores que ia para a sala de aula. Mas hoje a gente tem lá três, quatro, cinco... Acho que são seis professores que atendem a sala de recursos. Então acaba tendo um número maior de profissionais. **Você acaba direcionando um recurso maior”** (Roda de conversa, participante 2, Guaçuí, 2024 – grifos nossos).

Logo, é possível perceber que as decisões de financiamento oscilam entre a busca pela adequação estrutural e a garantia de direitos educacionais, revelando a complexidade de equilibrar prioridades pedagógicas e orçamentárias na gestão pública.

Apesar das lacunas identificadas, a gestão da SEME-Guaçuí forneceu<sup>30</sup> uma estimativa das despesas com a Educação de Surdos no ano de 2023<sup>31</sup>, totalizando R\$ 128.744,37 (cento e vinte e oito mil, setecentos e quarenta e quatro reais e trinta e sete centavos), valor destinado à contratação de professores do AEE, intérpretes e ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Embora não tenhamos acesso a documentos oficiais de prestação de contas que comprovem esse montante, essa estimativa sugere que é possível realizar uma sistematização mais detalhada dos dados e informações sobre os investimentos na Educação de Surdos. Isso indica que o município poderia incorporar essa prática como uma ação recorrente, possibilitando análises mais aprofundadas sobre os valores necessários para garantir uma educação efetiva para estudantes surdos.

Atualmente, não há previsão de quanto seria necessário para atender às demandas da escolarização de estudantes surdos, mas é notório que não há um financiamento específico a essa modalidade. Todo recurso alocado para a Educação de Surdos provém da Educação Especial e sua distribuição fica a cargo dos gestores. No caso de Guaçuí, de acordo com os relatos, essa distribuição é realizada conforme demanda, reforçando a importância de um planejamento estruturado e transparente para sanar tais questões.

Entretanto, pensando nas possibilidades de inserção da modalidade Educação Bilingue de Surdos na política do Fundeb, pode-se inferir que não bastam apenas critérios objetivos, como o número de matrículas e fatores de ponderação, para compreendê-la. É razoável que a inserção mencionada não perca de vista as correlações de poder entre os grupos (etapas/modalidades) de interesse dos municípios, no momento da alocação de recursos. Logo, isso levaria a mudanças também nos padrões de planejamento, prestação de contas dos recursos e sua fiscalização, no controle das aplicações.

Nesse sentido, a inviabilidade das despesas na Educação Bilíngue de Surdos tem implicações diretas nas políticas de financiamento dessa modalidade, pois impossibilita avaliar os custos necessários para a garantia desse direito constitucional, a da Educação, a da Educação Bilíngue de Surdos. Sobre isso, destacam-se as

---

<sup>30</sup> Aqui destacamos exatamente o que nos foi relatado durante a coleta de dados.

<sup>31</sup> Foram solicitados os valores referentes aos três anos estudados, porém, obtivemos resposta apenas dos valores referentes ao ano de 2023.)

dificuldades e desafios que permeiam o estudo do financiamento da Educação de Surdos, considerando a forma como o estado brasileiro organiza e gerencia os recursos públicos destinados à educação, o que não favorece a transparência dessas informações.

Torna-se evidente, como prioridade inicial, a necessidade de implementar um sistema de registro detalhado sobre os valores alocados especificamente para a Educação Bilíngue de Surdos. Esse sistema permitiria a coleta e análise de dados essenciais, que poderiam subsidiar, em um futuro próximo, a criação de um financiamento específico para a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

Além disso, é fundamental elaborar um documento orientador que auxilie os gestores na tomada de decisões e na alocação desses recursos. Também se faz necessário revisar a forma como os dados sobre a Educação de Surdos são registrados nos demonstrativos de despesas da rede municipal de ensino de Guaçuí, garantindo maior visibilidade para os recursos aplicados a essa modalidade no âmbito da educação básica.

Essas reflexões revelam as complexidades inerentes tanto à pesquisa sobre o financiamento da Educação de Surdos quanto à sua gestão no nível municipal. A implementação de um sistema de registros e, futuramente, de um financiamento específico são passos cruciais para atender de forma mais efetiva e planejada às demandas dessa área.

## 7 ESTUDANTES SURDOS COMO GRUPO *OUTSIDERS* E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Este capítulo se propõe a responder simultaneamente a dois objetivos específicos da pesquisa: a) discutir o fator da Educação de Surdos como condição de *outsider*, e b) compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação Bilíngue de Surdos.

Para isso, foi adotada a metodologia das rodas de conversa com os gestores educacionais da Secretaria de Educação, proporcionando um espaço de diálogo e escuta sobre suas percepções acerca das temáticas. Além disso, os constructos teóricos da sociologia figuracional de Norbert Elias, especialmente a noção de figuração *estabelecidos-outsiders*, foram utilizados para interpretar as dinâmicas de poder e estigmatização presentes nesse contexto.

Nesse fluxo, este capítulo está estruturado em dois momentos. No primeiro, são apresentadas reflexões teóricas e contextuais sobre a Educação de Surdos como uma condição *outsider*, discutindo os processos históricos e sociais que contribuem para essa posição. No segundo, são analisadas as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação de Guaçuí, considerando suas visões e possíveis avanços na implementação dessa política educacional.

### 7.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: A CONDIÇÃO DE *OUTSIDER* E A COMPREENSÃO DA GESTÃO

Partimos do ponto de vista eliasiano de que a figuração *estabelecido-outsiders* é uma estrutura relacional de interdependência, poder, prestígio e exclusão social que emerge entre grupos sociais distintos. Esse modelo de figuração nos possibilita analisar como as dinâmicas de desigualdades e tensões sociais surgem entre grupos que convivem no mesmo espaço, mas que possuem diferentes graus de poder, status e pertencimento (Elias, 2000).

Por exemplo, nessa relação eliasiana, um grupo pode deter maior prestígio ou domínio social, sendo identificado como os "estabelecidos", enquanto o outro é marginalizado e frequentemente excluído, formando assim o grupo dos "*outsiders*". Essa figuração proposta pelo sociólogo alemão é dinâmica e reflete processos

históricos, culturais e sociais que moldam as interações entre os dois grupos, influenciando suas posições relativas na hierarquia social (Elias, 2000).

A dinâmica central dessa figuração são as relações de interdependência. Apesar das desigualdades evidentes, os estabelecidos e os *outsiders* estão conectados por uma rede de interações mútuas. Essas relações, no entanto, são assimétricas, já que o grupo estabelecido possui maior margem de poder para influenciar normas, comportamentos e percepções sociais. Esse poder é frequentemente utilizado para manter a posição dominante e garantir que os *outsiders* continuem em desvantagem (Elias, 2000).

Além disso, os estabelecidos mantêm uma coesão interna mais resistente em comparação aos *outsiders*, devido a redes sólidas de solidariedade e tradições consolidadas. Em contraste, os *outsiders* tendem a ser mais fragmentados, o que dificulta sua organização coletiva e sua capacidade de contestar ou mudar a relação de poder (Elias, 2000).

Outra característica recorrente da figuração, são as condições de “antiguidade” e “novidade” atribuídas aos moradores de Winston Parva. Os *outsiders* são frequentemente vistos como ‘recém-chegados’, como um grupo que não compartilha do histórico, das tradições e dos valores construídos ao longo do tempo pelos estabelecidos (moradores antigos) (Elias, 2000).

Portanto, atribui-se os termos “moradores antigos” e “estabelecidos” para aqueles pertencentes ao local ou à comunidade há mais tempo. Por terem vivido em comunidade há bastante tempo, as famílias antigas possuíam uma coesão grupal que faltava aos ‘recém-chegados’. Assim, os estabelecidos tendem a se considerar os legítimos “donos” do espaço social e cultural, valorizando sua longa permanência como um sinal de superioridade e de direito sobre os recursos e as regras da convivência. Logo, o “fator de ‘antiguidade’ de um grupo é considerado como um fator de prestígio social e, sua presença mais recente, tem como fatores: a desonra, o rebaixamento, as humilhações e o desprezo (Elias, 2000, p. 39).

No fluxo das dinâmicas das relações de interdependências, os antigos moradores defendiam a concepção de que possuíam maior valor humano, assim, rejeitavam o convívio com os ‘recém-chegados’ e os estigmatizavam de maneira implacável, como pessoas de menor valor, em outras palavras:

Os recém-chegados que se fixaram no loteamento foram vistos como uma ameaça a essa ordem, não porque tivessem qualquer intenção de perturbá-la, mas porque seu comportamento levava os velhos residentes a achar que qualquer contato estreito com eles rebaixaria seu próprio status, que os arrastaria para baixo, para um status inferior em sua própria estima e na do mundo em geral, e que reduziria o prestígio de seu bairro, com todas as possibilidades de orgulho e satisfação que lhe estavam ligadas. Nesse sentido, os recém-chegados foram vividos como uma ameaça pelos antigos moradores (Elias, 2000, p. 133 – grifos nossos)

Logo, o fator da “antiguidade” pode ser encarado como um grande trunfo social, como motivo de orgulho e satisfação, sendo observado em muitos contextos sociais diferentes (Elias, 2000).

Portanto, observamos que o preconceito contra os *outsiders* é frequentemente uma construção social usada como ferramenta de dominação. Assim, a prática da estigmatização feita pelos estabelecidos é carregada de preconceitos e utilizadas para justificar a diminuição ou a manutenção da margem de poder na relação com os *outsiders* (Elias, 2000).

Na proposição de Elias (2000), a figuração *estabelecidos-outsiders* possui constantes estruturais, como a estigmatização, pois os grupos estabelecidos tendem a atribuir uma imagem negativa dos *outsiders*, associando-lhes características desagradáveis, como indesejáveis, incapazes, inferiores ou, até mesmo, uma ameaça à coesão social.

Essa estigmatização não apenas reforça o senso de superioridade moral do grupo estabelecido, mas também fortalece sua união interna. Além disso, os estabelecidos mantêm sua posição de prestígio por meio de redes de poder e capital social, enquanto os *outsiders* têm menos acesso a esses recursos, o que perpetua o desequilíbrio de poder entre os grupos (Elias, 2000).

Esse processo de estigmatização contribui para a marginalização, ao mesmo tempo que legitima a crença de que tal característica ou atitude seria inferior ou inadequada, como afirma Veiga-Neto e Lopes (2012):

[...] temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se autoconduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido — pelos ouvintes, é claro...— como salvo-conduto para ações tutelares (p. 67 – grifos nossos).

De modo análogo, os surdos, por sua vez, foram marginalizados e estigmatizados, não apenas pela condição patológica da surdez, mas também pela língua de sinais, considerada uma língua minoritária. Dito isso, importa frisar que a educação dos surdos, como é conhecida atualmente, é resultado de um longo e contínuo processo histórico de desenvolvimento (Santos e Batista, 2019).

Um ponto importante dessa dinâmica é que as figurações não são estáticas, pois as relações de poder entre estabelecidos e *outsiders* podem se transformar com o tempo, influenciadas por mudanças sociais, econômicas ou culturais que alteram o equilíbrio entre os grupos (Elias, 2000).

Nessa direção, a figuração *estabelecido-outsiders* é uma ferramenta analítica valiosa para compreender desigualdades em diversas esferas sociais e, de acordo com Elias (2000), pode “[...] ajudar leitores a descobrirem outras {figurações} por si mesmos” (p. 22, grifo nosso). Assim, nas palavras do autor:

[...] embora possa variar muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana do grupo estabelecido em relação a um grupo de fora, a própria figuração *estabelecidos-outsiders* mostra, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes. Foi possível descobri-las no âmbito restrito de Winston Parva e, uma vez descobertas, elas se destacaram com mais clareza em outros contextos (Elias, 2000, p. 22).

A partir dessas considerações teórico-metodológicas, este capítulo se propõe a: **i) discutir o fator da Educação de Surdos como condição de *outsider*; e, ii) compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí acerca da Educação Bilíngue de Surdos.** Mais especificamente, trazer à tona indícios sobre os estudantes surdos como grupo inferior e a relação do Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos nesse processo.

Por exemplo, ao analisar o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, essa ferramenta teórico-metodológica eliasiana pode ajudar a entender como grupos de língua hegemônica (estabelecidos) controlam os recursos e as narrativas, enquanto os grupos de línguas minoritárias (*outsiders*) enfrentam barreiras estruturais para acessar direitos básicos e de reconhecimento social.

Antes de tudo, para essa análise proposta, faz-se necessário destacar a abordagem da surdez pela perspectiva da diferença no viés socioantropológico, que

desloca o foco da deficiência biológica para um outro entendimento de surdez, sendo ele o cultural e social.

Em outras palavras, é pertinente vincular as discussões sobre a surdez aos marcadores culturais próprios da comunidade surda, como ponto de partida, sem perder de vista o movimento de resistência e à reinvenção do sujeito surdo, por meio de uma estética que, nos termos de Witchs (2018, p. 38), emerge de “[...] práticas que a constroem social e historicamente; práticas que a inventam de um determinado modo, e não de outro”.

Outra questão se refere ao campo educacional. Este estudo busca amparo nas compreensões da Educação Bilíngue de Surdos a partir de Moraes (2017), Schubert (2017), Opolz (2020) e Martins (2020) e da Lei nº 14.191 de agosto de 2021, na qual houve o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral na modalidade escrita que, no nosso caso, nos referimos à língua portuguesa-como segunda língua (L2). Ademais, temos na Educação Bilíngue de Surdos a garantia da promoção do reconhecimento de identidades surdas que respeitem a diferença linguística (Brasil, 2021).

Em outros termos, conceber a Educação Bilíngue de Surdos sob a ótica da diferença nos permite assegurar os direitos humanos e linguísticos das pessoas surdas, ao mesmo tempo em que se coloca como uma pauta de luta e resistência contra uma língua hegemônica e estabelecida que, historicamente, diminuiu a margem de poder e o prestígio social das línguas minoritárias que, no presente estudo, tratamos da Libras.

Logo, entre as dinâmicas e tensões sociais emerge um movimento de resistência:

Uma resistência, que não permite que as tensões vindas de crenças ouvintistas e hegemônicas {estabelecidos}, sejam impostas aos surdos {*outsiders*}, e então, passa ressignificar a língua, como ato de subjetividade surda resistente, pautada através do viés linguístico. Reconhecendo a língua, como uma potência humana (Silva, 2019, p. 69).

A noção de subjetividade surda resistente se configura a partir do percurso histórico vivido pelos surdos, que abrange não apenas as questões de deficiência e o viés patológico/clínico, mas, de modo mais evidente, as relações de poder, os prestígios sociais, os status, as hierarquizações sociais, e os sentimentos de pertencimento.

Diante das considerações anteriores, nos colocamos em suspensão para exercitar nosso pensamento na direção da seguinte indagação: de que modo o modelo de figuração *estabelecidos-outsiders* eliasiano pode contribuir para a discussão da estigmatização da surdez como grupo inferior, em especial, no financiamento público, com vistas à escolarização desses indivíduos?

Apoiados no diálogo da literatura com a ferramenta *estabelecidos-outsiders*, entendemos que a comunidade surda é colocada na posição de *outsiders* nas figurações constitutivas dos espaços educativos e nos sistemas educacionais que, historicamente, foram estruturados em torno de uma perspectiva ouvintista estabelecida que desconsiderou as especificidades culturais e linguísticas dos surdos.

Nos estudos de Senna (2019) e Passos (2022), é possível perceber que, na contemporaneidade, há uma recorrência de práticas de estigmatização linguística aplicada diretamente ao contexto da educação de estudantes surdos, com significações e crenças que giram em torno de uma língua de sinais sustentada por um imaginário de que ela se trata apenas símbolos de uma identidade cultural separadas de uma norma estabelecida que gera uma ameaça à coesão social/grupal de indivíduos que se inter-relacionam partir de uma língua hegemônica.

A respeito da coesão social/grupal, o estudo eliasiano na comunidade de Winston Parva cita as associações locais, como igrejas, capelas, pubs e clubes, que funcionavam como espaços de coesão social, onde os membros do grupo estabelecido reforçavam seus valores, vínculos e identidade coletiva. Esses locais desempenhavam um papel crucial na manutenção do controle social e operavam na criação de normas compartilhadas com vistas ao fortalecimento do monopólio simbólico de moralidade que os distinguiam dos *outsiders*. Esse sentimento de pertencimento assegurava a permanência do status privilegiado dos estabelecidos, ao mesmo tempo que excluía aqueles que não tinham acesso ou não participavam desses espaços.

De modo análogo, as escolas comuns e seus sistemas de ensino podem ser vistas como exemplos de figurações de "associações locais" constituídas por indivíduos e grupos com status hegemônicos ou minoritários a partir de diferentes aspectos, por exemplo, linguístico, socioeconômico, cultural e social. A conferência desse status hegemônico ou minoritário para indivíduos e grupos no contexto da escola comum e nos sistemas de ensino dependerá das chances de prestígio ou

margem de poder que permaneceram, diminuíram ou foram equilibradas entre os grupos ao longo do tempo. Encontramos na estigmatização uma possível ferramenta para operar os (des)equilíbrios de poder nas diferentes figurações educacionais.

Apoiados nessa analogia, os estudos de Senna (2019) e Passos (2022) relatam que a comunidade surda brasileira, historicamente, tem sofrido processos de estigmatizações linguísticas e tensionado o sistema educacional com vistas ao reconhecimento da Libras e à garantia de uma Educação Bilíngue de Surdos de qualidade. A literatura que versa sobre a temática da Educação Bilíngue de Surdos e esses tensionamentos da comunidade surda aponta para, pelo menos, duas questões: a) carência de escolas e classes bilíngues (Moraes, 2017; Stürmer, 2015; Silva, 2017); b) escassez de professores fluentes em Libras (Moraes, 2017; Silva, 2017; Martins, 2020).

Além dessas indicações dos estudos citados, destacamos ainda, o Art. 60-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que foi incluído pela Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que discorre sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos e indica as quatro perspectivas políticas para operá-la, vejamos:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, **em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos**, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (grifos nossos).

Na presente pesquisa, algumas questões podem ser interpretadas como efeitos de processos de estigmatizações linguísticas que, por meio de fluxos fortes ou brandos, passam a dinamizar a adoção ou não de programas e/ou inventivos que respondam às carências de escolas e classes bilíngues e à escassez de professores e profissionais que atuam na Educação Bilíngue de Surdos e/ou, ainda, ditar os rumos e políticas da operacionalização da perspectiva bilíngue dos sistemas educacionais no Brasil. Assim, tem-se a estigmatização das línguas orais e de sinais dos grupos hegemônicos (estabelecidos) e minoritários (*outsiders*), processos que visam à (des)valorização da Libras e (des)equilibram a margem de poder e o seu prestígio social.

Ainda nos exercícios análogos ao pensamento eliasiano, uma política educacional de Educação de Surdos que reconhece a surdez a partir da perspectiva socioantropológica representa para os indivíduos surdos o que as associações locais representavam para os estabelecidos: *um espaço de coesão, identidade e pertencimento*. Portanto, a analogia entre as associações locais e a surdez a partir da perspectiva socioantropológica, revela como a existência ou ausência de espaços e processos que valorizam as línguas de sinais e a Educação de Surdos pode determinar dinâmicas de estigmatização e in/exclusão<sup>32</sup>.

A respeito do financiamento da Educação de Surdos em Guaçuí, temática deste estudo, a partir das discussões elencadas, compreendemos que é necessário chamar atenção para a falta de um financiamento adequado, direcionado e transparente à Educação Bilíngue de Surdos. Parte disso se dá, pelo recente reconhecimento da modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, por meio pela Lei nº 14.191, no ano de 2021. Como efeito, essa modalidade tem enfrentado desafios significativos para a sua alocação e operacionalização na estrutura do sistema educacional brasileiro.

A ausência de um financiamento adequado e direcionado à Educação Bilíngue de Surdos que, no âmbito do financiamento da educação se trata de uma modalidade *outsider*, pode ser reflexo dos processos de estigmatização linguística e desvalorização dessa modalidade, uma vez que, as demais modalidades de ensino estabelecidas recebem financiamento de maneira específica.

Chamamos atenção aqui para a outra questão evidenciada no capítulo anterior: a falta de transparência e a ausência de clareza nas informações contábeis quanto à alocação dos recursos públicos na educação (Almeida, Melo e França, 2019; Leite, 2023; Mangefeste e França, 2023). Nesse contexto, a falta de transparência e clareza nas informações contábeis sobre o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos pode ser interpretada, também, como um mecanismo que reforça a estigmatização linguística e o (des)equilíbrio da margem de poder e prestígio social da comunidade surda, perpetuando, assim, as relações de dominação. Por conseguinte, a falta de clareza contábil não apenas esconde a realidade dos investimentos, mas também revela a dependência dos *outsiders* em relação aos estabelecidos.

---

<sup>32</sup> O termo "in/exclusão" evidencia a articulação entre inclusão e exclusão, considerando tanto a lógica do binário moderno inclusão/exclusão quanto a lógica contemporânea, em que ambas se fundem (Veiga-Neto e Lopes, 2011).

Além disso, a ausência de dados transparentes prejudica a capacidade dos *outsiders*, neste caso, a comunidade surda, de reivindicar seus direitos e fiscalizar as políticas públicas. Sem acesso às informações detalhadas sobre os recursos destinados à educação, torna-se mais difícil articular demandas, planejar ações ou exigir melhorias. Essa falta de acesso às informações provoca, também, um aprofundamento na desigualdade e pode criar barreiras materiais e simbólicas que dificultam o diálogo entre esses grupos.

A opacidade também pode permitir que os estabelecidos moldem a narrativa em torno das despesas públicas com vistas à minimização de suas falhas ou lacunas no financiamento da Educação de Surdos. Isso coloca os *outsiders* em uma posição de desvantagem na luta por equidade, uma vez que lhes faltam os dados necessários para contestar a narrativa oficial. Dessa forma, o controle das informações torna-se uma ferramenta para manter a hierarquia de poder.

Por fim, a subestimação das despesas efetivamente destinadas à Educação de Surdos contribui para um ciclo da estigmatização linguística. Sem investimentos adequados e transparentes, a comunidade surda enfrenta maiores dificuldades em alcançar autonomia, reconhecimento e uma educação pública de qualidade equitativa.

Outro ponto importante em torno do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos é a sua característica de “recém-chegado” na relação com os financiamentos destinados para as outras modalidades de ensino que já estão consolidadas no sistema educacional. Dessa forma, o financiamento da Educação de Surdos não apenas ocupa uma posição marginal na hierarquia orçamentária, mas, também, é estigmatizado como sendo de menor importância ou relevância, reforçando sua condição de *outsider* em relação às modalidades estabelecidas.

Ademais, as dinâmicas de poder, prestígio social, status grupal e domínio social presentes no sistema educacional podem influenciar as perspectivas dos gestores sobre a Educação de Surdos. Estas, têm um impacto direto na alocação de recursos financeiros para essa modalidade. Essas dinâmicas moldam tanto as decisões quanto as prioridades estabelecidas para a alocação de recursos e a implementação de políticas educacionais voltadas para a comunidade surda.

Os gestores ocupam uma posição de poder que lhes permitem decidirem como fazer as alocações financeiras e definir as prioridades do sistema educacional. No fluxo desse processo, em razão da estigmatização linguística, decorre uma relação

assimétrica de poder que tem como efeito a marginalização das demandas da comunidade surda em detrimento das demais modalidades estabelecidas. Esse desequilíbrio das margens de poder impacta a forma como os gestores percebem a relevância dessa modalidade e influenciam suas tomadas de decisões.

Portanto, no fluxo de nossa discussão do fator da Educação Bilíngue de Surdos como condição de *outsider*, buscamos, por meio de conversas com gestores da Educação Especial do Município de Guaçuí, nos aproximar de suas compreensões acerca das temáticas: i) Entendimento sobre a Surdez; e, ii) Compreensão sobre a Educação Bilíngue de Surdos.

### 7.1.1 Entendimento da surdez pela gestão da Educação Especial

Em diálogo com a literatura que versa sobre a gestão da Educação Especial (Prieto, 2002; Tezani, 2009; Barbosa e Adbian, 2013; e, Viera e Almeida, 2021), especialmente no que diz respeito à contribuição dos aspectos pedagógicos no processo de implementação das políticas e práticas que assegurem os direitos aos estudantes público da Educação Especial, entendemos que o trabalho do gestor dessa modalidade de ensino ultrapassa as questões que dizem respeito aos aspectos administrativos pois, como pode ser observado:

[...] na medida em que avançavam na compreensão de que seu cargo **não se restringe somente a questões pedagógicas**. Ao longo do processo de pesquisa-formação, **os gestores foram gradualmente percebendo que se a gestão pública é atravessada e implicada por questões políticas, administrativas, financeiras, dentre outras**, exigindo desses profissionais conhecimento, argumentação, posicionamento, constante atualização, ou seja, é um processo contínuo de formação e aprofundamento nas questões relacionadas ao cargo (Vieira e Almeida, 2021. p. 114-115 – grifos nossos).

Portanto, o trabalho de gestor envolve algumas dimensões, como “a política, administrativa, pedagógica e humana (Barbosa e Adbian, 2013, p. 266)”. O envolvimento dessas dimensões deve ser vivenciado pelo gestor, especialmente, quando o objetivo é promover a democracia. Nesse contexto, Prieto (2002) destaca que os gestores escolares desempenham um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, unindo discursos sobre a democratização do ensino e os princípios que orientam a gestão escolar.

O estudo de Tezani (2009) indica que também são de responsabilidade da gestão as adaptações curriculares no processo educacional, a colaboração para que o desenvolvimento das ações ocorra de modo mais flexível, bem como o “uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais [...]” (p. 8).

Logo, o gestor escolar comprometido com a prática inclusiva participa ativamente da organização das reuniões pedagógicas, promove iniciativas voltadas à acessibilidade universal, identifica e implementa adaptações curriculares significativas e incentiva ajustes menores. Além disso, facilita a interação e o apoio entre profissionais externos e a comunidade escolar (Tezani, 2009).

Nessa direção, existe uma expectativa em sociedade de que o gestor da Educação Especial tenha afinidade e compreensão sobre as questões apresentadas pelo público dessa modalidade. No caso do trabalho que desenvolvemos aqui, chamamos atenção para a importância do conhecimento da equipe responsável pela Educação Especial sobre as questões da Educação de Surdos, bem como, os princípios e objetivos da Educação Bilíngue de Surdos. Isto posto, ao conversarmos com um dos gestores da Educação Especial do Município de Guaçuí acerca de suas percepções e compreensões sobre a Educação de Surdos, evidenciamos que, sobre

“[...] , **a surdez, eu não li a respeito, não sei te responder**, mas assim, é o meio, grosseiramente... Uma pessoa que não ouve, mas que está ali no meio [...]” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024 – grifo nosso).

“[...] isso, é que a gente tem que mudar, tem que estudar, mas eu **não sei te responder assim, o que seria surdez** pra você” [...]” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024 – grifo nosso).

“**Essa área... não é {a} minha, deixo muito a desejar**. Tanto na área da Surdez, como na Deficiência Visual, como nas Altas Habilidades. Então, tem que estudar um pouquinho para chegar lá pra tentar ajudar” (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024 – grifo nosso).

A partir dos fragmentos acima, nota-se que os representantes da equipe de Educação Especial do Município de Guaçuí demonstraram não compreender a surdez e as questões específicas que norteiam a Educação de Surdos.

No diálogo entre os estudos de Prieto (2002); Tezani (2009); Barbosa e Adbian (2013); e, Viera e Almeida (2021), compreendemos que a ausência de entendimento sobre a surdez pode impactar significativamente as dimensões prática, pedagógica e

administrativa da gestão escolar. Pois, sem compreender a surdez, o gestor pode ter dificuldades em promover um ambiente de ensino adequado para estudantes surdos, podendo resultar, conforme Moraes (2017), na ausência de professores proficientes em Libras, na falta de materiais acessíveis, e na inadequação das metodologias de ensino para atender às necessidades dos estudantes surdos, o que pode acabar mantendo “a ideologia hegemônica da língua portuguesa sobre as demais línguas faladas pelas minorias no Brasil” (Moraes, 2017, p. 101).

Essa falta de compreensão, por parte de muitos gestores, em torno da surdez pode estar associada ao fato de que nos referimos a um público *outsider* que carrega seus estigmas linguísticos no âmbito do ensino comum da educação pública. Portanto, quando a cultura surda não está contemplada nas diretrizes municipais e nos planos orçamentários, o município desequilibra as margens de poder em favor de grupo hegemônico ante a um minoritário. Por outro lado, quando a cultura surda é incorporada nessas diretrizes e planos orçamentários, o município rompe com a lógica de estigmatização, com vistas à promoção de ambientes onde os surdos não são apenas “tolerados” ou “aqueles que não tem nada em comum” (Biesta, 2013), mas reconhecidos como parte ativa da comunidade (Moraes, 2017; Martins, 2020; e, Alberton, 2021).

Quando o gestor desempenha um papel central nesse processo e assume um compromisso ético e político contra a estigmatização, atua na transformação do município e o torna democrático. Logo, apoiados em Elias (2000), o município deixa de ser um espaço que reforça a estigmatização linguística e, processualmente, equilibra as chances de poder e prestígio social dos surdos.

Chamamos atenção, também, para como a falta de entendimento sobre a surdez revela a histórica condição de *outsider* dos surdos, pois reflete a estigmatização sistemática desse grupo nas estruturas sociais e educacionais dominantes. No caso dos surdos, essa estigmatização ocorre há séculos, principalmente devido à imposição da oralidade e à desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e ensino.

Isso pode reverberar em como os surdos são percebidos pela lógica dominante/estabelecida: como “estranhos”, entre os ouvintes. Nessa direção, ocorre como efeito uma dinâmica social de estigmatização, em que a diferença linguística e cultural se torna um fator de distanciamento. Isso contribui para os desequilíbrios das

margens de poder e prestígio social dos surdos. Por fim, sustentados pelas teses eliasianas, a dinâmica entre surdos e ouvintes a partir do prisma linguístico se configura como uma balança de poder desigual.

A relação eu-nós, concebida por Norbert Elias, pode contribuir significativamente para a mitigação dos efeitos do estranhamento dos surdos e para a difusão da cultura surda nas gestões municipais de educação. Essa relação envolve a construção da identidade do indivíduo (o "eu") dentro de um grupo social (o "nós"), destacando como os indivíduos se percebem e se moldam a partir de sua interdependência com os outros. Nos termos do autor:

[...] conceitos como "indivíduo" e "sociedade" não dizem respeito a dois objetos que existiriam separadamente, mas a aspectos diferentes, embora inseparáveis, dos mesmos seres humanos, e que ambos os aspectos (e os seres humanos em geral) habitualmente participam de um processo de transformação estrutural (Elias, 1990, p. 220).

De modo análogo com a literatura que versa sobre a gestão educacional (Prieto, 2002; Tezani, 2009; Barbosa e Adbian, 2013; e, Viera e Almeida, 2021), os gestores da Educação Especial, enquanto agentes responsáveis pelas políticas educacionais, podem atuar como elos fundamentais para a transformação da percepção sobre a surdez no contexto educacional. Eles são, na maioria das vezes, parte do grupo dos estabelecidos, que, como vimos, não têm um entendimento adequado e/ou profundo sobre a surdez, o que nessa analogia, poderia gerar um certo estranhamento e distanciamento dos *outsiders*, ou seja, dos surdos.

Segundo Elias (1990), a modelação do *habitus* social que contribui para a diminuição da estigmatização dos estudantes surdos nos municípios acontece processualmente a partir das figurações estabelecidas entre gestores e a comunidade surda, em fluxos contínuos nas inter-relações entre esses indivíduos. Nesse sentido, os gestores precisam se aproximar da surdez, especialmente, da perspectiva da diferença, com o objetivo de compreenderem as questões e tensões inerentes da comunidade surda e, assim, dinamizarem ações que escapem os estigmas linguísticos que essa comunidade, historicamente, carrega, pois, "o que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites a auto-regulação destes" (Elias, 1994, p. 52).

Nessa direção, esse processo não se dá de forma imediata e isolada, mas se desenrola ao longo do tempo, num fluxo processual e interdependente. Entendemos

que, ao se aproximarem da surdez, seja no âmbito profissional ou pessoal, os gestores da Educação Especial modelam e se monitoram. Assim, suas decisões e comportamentos são ajustadas ante a presença da comunidade surda sem perder de vista “[...] a compulsão de policiar o próprio comportamento” (Elias, 1990, p. 93).

Portanto, esse relacionamento contínuo e dinâmico entre os gestores da Educação Especial e a comunidade surda pode ajudar a equilibrar a balança de poder. Ao se aproximarem da realidade dos surdos, os gestores poderão mudar suas percepções e, conseqüentemente, suas ações. Nas palavras do autor:

[...] forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais (Elias, 1990, p. 91).

Destarte, quando rompemos a ideia de surdez como algo “estranho”, “distante” e “patologizante” e, ainda que na condição de *outsider*, a reconhecemos como parte importante das figurações sociais, temos contribuições para além do sentimento de pertencimento dos indivíduos surdos, mas, também, de participação democrática na elaboração das políticas educacionais bilíngues para os surdos nos diferentes Estados e municípios.

### **7.1.2 Compreensão da Educação Bilíngue de Surdos pela Gestão da Educação Especial**

Após conversas sobre as percepções sobre a surdez, naturalmente, tecemos comentários sobre o direito a uma educação pública de qualidade para a comunidade surda. Lembramos que a Libras é reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos e que, a partir do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ocorreram mudanças significativas em torno da educação desses indivíduos nos diferentes contextos do Brasil.

Cumpre-nos destacar que isso não aconteceu de maneira isolada. No fluxo das duas últimas décadas, muitas discussões em torno da Educação Bilíngue de Surdos ganharam força. Como destaca Lanna Júnior (2010) e Brito (2013), ocorreram manifestações em conferências municipais e estaduais de diferentes cidades e Estados que culminaram, por exemplo, com o “acampamento” da comunidade surda

no gramado da esplanada dos ministérios, em Brasília, à época de todas as discussões que resultaram na concretização de metas e estratégias para a escolarização de estudantes surdos no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (Brasil, 2014).

Em efeito cascata, Estados e municípios adotaram diferentes interpretações do plano nacional conforme suas realidades e possibilidades para elaborarem seus planos com vistas à garantia de uma Educação Bilíngue de Surdos(as) brasileiros(as). Até então, no Brasil, as questões balizadoras para a escolarização de surdos estavam restritas ao Decreto 5.626, no Cap. VI, logo, as políticas bilíngues para pessoas surdas seguiram alguma das seguintes opções:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - **escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - **escolas bilíngües ou escolas comuns** da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º **São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo** (Brasil, 2005 – grifos nossos).

Em diálogo com a literatura que versa sobre as políticas educacionais para pessoas surdas no Brasil (Morais, 2015; Stürmer, 2015; e, Moraes, 2017) desde então, “é possível constatar a afirmação política por uma Educação de Surdos que seja bilíngüe, e que ocorra preferencialmente em ambiente inclusivo” (Silva, 2015, p. 50)

Logo, apesar do reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade, compreendemos que ela pode ser organizada a partir de diferentes dinâmicas. A definição do modelo a ser adotado dependerá da gestão municipal, do plano de Educação Bilíngue das diretrizes educacionais de cada município. Dessa maneira, a oferta pode ocorrer em: a) escolas bilíngües de surdos; b) classes bilíngües de surdos; c) escolas comuns; e, d) polos de Educação Bilíngue de Surdos.

Enfatizamos que, independentemente da forma adotada pelo município para a implementação da Educação Bilíngue de Surdos, é interessante que essa educação

seja fundamentada em uma abordagem socioantropológica, reconhecendo a surdez pela perspectiva da diferença. Mais do que um modelo específico, trata-se de garantir que a educação dos surdos respeite sua identidade linguística e cultural, assegurando práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e especificidades dessa comunidade. Nesse sentido,

[...] as políticas de gestão na Educação de Surdos a partir do reconhecimento político da surdez como diferença tenciona os discursos e as práticas clínicas hegemônicas. Este reconhecimento implica a implementação de serviços para instrumentalização de uma educação a partir do princípio de equidade (Giordani, 2010, p. 100).

Logo, cria-se uma expectativa de que os gestores da Educação Especial, em seus espaços de decisão, tenham aproximação da surdez pelo viés da diferença. A partir desse entendimento, será possível definir as ações e políticas de Educação Bilíngue de Surdos sem perder de vista a singularidade linguística dos surdos. A depender do caminho selecionado, poder-se-ão identificar as demandas específicas para a implementação da Educação Bilíngue de Surdos, impactando diretamente a alocação de recursos destinados a esse ensino. Além disso, diferentes modelos organizacionais exigirão diferentes demandas, tornando o conhecimento sobre a surdez um fator determinante na estruturação e no fluxo dessa dinâmica educacional.

Com base no documento “Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí, lançado no ano de 2024, e no fluxo das conversas com os gestores, entendemos que o Município de Guaçuí adotou como perspectiva política bilíngue a “escolas comuns” (Brasil, 2021), pois, conforme fragmento destacado a seguir, vimos que o município entende e opera a Educação Bilíngue ofertando “[...] condições didático-pedagógicas para que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, comunicação e de circulação na escola” (Guaçuí, 2024, p. 77).

Nessa compreensão, a educação bilíngue, no âmbito da rede pública municipal, possibilitará aos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas escolas comuns o acesso a Libras como primeira língua e à língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, conforme indica o inciso II, §1º, art. 14 do Decreto n.º 5.626/05 (Guaçuí, 2024, p. 77)

Durante os diálogos com os gestores, evidenciamos que o entendimento sobre a Surdez e a Educação Bilíngue de Surdos ainda não está plenamente consolidado.

Os elementos destacados nos documentos orientadores da Educação de Surdos do Município de Guaçuí parecem estar desassociados das práticas dos gestores, pois:

Então, a Educação Bilíngue é para que ele possa se comunicar entre eles, e até com a gente também, quem faz um curso de Libras, e entender também o português, não ficar tão perdido assim, nem com os ditos com os ouvintes, nem com eles totalmente. Não sei se é por aí... Como eu te falei, eu sou cru nessa área (Roda de conversa, participante 1, Guaçuí, 2024).

Sob o prisma eliasiano, entendemos também, que essa desassociação pode estar relacionada ao caráter “recém-chegado” da política bilíngue em Guaçuí, uma vez que os documentos que orientam essas ações municipais foram consolidados apenas no ano de 2024. Dessa forma, em um fluxo contínuo nas inter-relações, os indivíduos vão ressignificando suas percepções e práticas à medida que interagem com essa política e com aqueles que a demandam – os surdos e sua comunidade.

Ademais, quando os gestores não compreendem a importância cultural, linguística e identitária da Educação Bilíngue de Surdos, poderão, de forma inconsciente, priorizar ações que atendem às demais modalidades mais prestigiadas ou consideradas "estabelecidas" segundo a lógica dessa figuração.

Nesse fluxo de inter-relações humanas, em que os indivíduos se influenciam mutuamente e ressignificam suas práticas ao longo do tempo, a construção de um entendimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos ocorre de maneira processual. Logo, os gestores da Educação Especial e a comunidade surda estão inseridos em uma rede de interdependências, na qual as ações de um influenciam e são influenciadas pelas dos outros.

Assim, para que as dinâmicas educacionais avancem, é fundamental que os gestores ampliem suas perspectivas, reconhecendo a Educação Bilíngue de Surdos como um direito humano e linguístico. Esse entendimento se constitui nas interações entre os indivíduos envolvidos, orientando a formulação de políticas públicas e a alocação de recursos de forma mais equitativa. Dessa forma, a implementação de ações voltadas à comunidade surda se dá em um processo contínuo e compartilhado, garantindo uma educação mais acessível e democrática.

Sendo assim, para transpor a estigmatização dos estudantes surdos, valorizar a Educação Bilíngue de Surdos e garantir o financiamento adequado para essa escolarização, cria-se expectativas de que os estudantes surdos consigam aumentar suas chances de poder e prestígio social dessa figuração com a lógica apresentada

pela figuração *estabelecidos-outsiders*. A manutenção da coesão e da identificação grupal entre os estabelecidos, que se fortalece à custa da estigmatização e da marginalização dos *outsiders*, carece de desafios. É imperativo desconstruir as normas, condutas e valores que perpetuam a estigmatização e a exclusão, substituindo-os por políticas inclusivas que reconheçam os surdos como sujeitos plenos de direitos. Isso inclui refletir sobre o sentimento de inferioridade atribuído aos surdos e a sua educação, promovendo ações que assegurem o respeito a sua identidade linguística e cultural – iniciando pelo financiamento dessa modalidade. Somente ao rejeitar a manutenção dessa balança de poder desequilibrada, será possível construir um sistema educacional equitativo e representativo para todos.

Além disso, para transformar a realidade de estigmatização, exclusão e preconceito contra os *outsiders* é necessário adotar ações que contemplem o nível individual, como as atitudes, comportamentos e percepções quanto ao nível estrutural, que se refere às normas, instituições e políticas. A escola e o financiamento são pontos de partida. Sabemos que as relações de poder podem sofrer transformações e, assim, transformarem as figurações. Para tal, exige-se o fortalecimento dos próprios *outsiders*, incentivando sua organização e construção de redes de apoio mútuo. Isso aumenta sua capacidade de influenciar o equilíbrio de poder. Outro ponto, seria a promoção de diálogo, criando espaços de interação entre estabelecidos e *outsiders* para a redução de barreiras sociais, o fomento à empatia e o rompimento dos estigmas historicamente produzidos.

## **8 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM CADERNO REFLEXIVO COMO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL**

A dissertação de Mestrado Profissional em Educação, intitulada *Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES*, tem como objetivo geral analisar o financiamento público dessa modalidade educacional. Após contextualizar o percurso investigativo desta pesquisa, apresentamos o Produto Educacional como parte integrante do trabalho, que se propõe a ser um caderno reflexivo voltado para a sensibilização e a capacitação de gestores e profissionais da Educação Básica em relação à temática.

Este produto sintetiza os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de pesquisa e visa contribuir de maneira prática para o campo educacional. Nesse sentido, o produto concebido não deve ser um apêndice da dissertação e precisa ter identidade própria (Moreira e Nardi, 2009).

O Produto Educacional busca dialogar diretamente com os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os profissionais que ocupam posições estratégicas na gestão educacional, como secretários de educação, equipes técnicas das secretarias e gestores escolares. Seu propósito é oferecer um recurso que estimule reflexões sobre práticas relacionadas à alocação de recursos financeiros, promovendo maior consciência e eficiência na distribuição dos investimentos voltados à Educação de Surdos.

Portanto, o caderno tem como finalidade disseminar os conhecimentos construídos durante a pesquisa, destacando os desafios e as possibilidades relacionadas ao financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, promovendo reflexões sobre práticas administrativas mais transparentes e eficazes.

Conforme estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 17/2009, que regulamenta os Mestrados Profissionais em Educação, em seu artigo 7º, os trabalhos de conclusão de curso podem apresentar em diversos formatos e alinhados a essa portaria, e pelo Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, o Produto Educacional deve ser vinculado ao contexto da Educação Básica e responder a um problema oriundo da prática profissional.

No caso desta pesquisa, a lacuna identificada foi a ausência de um sistema detalhado de registro e monitoramento dos recursos destinados à Educação Bilíngue de Surdos, bem como de um documento orientador que auxilie os gestores na tomada de decisões e na alocação desses recursos. Essa ausência compromete a elaboração de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino.

Como não foi possível desenvolver um sistema de registro e monitoramento, optamos por criar o documento orientador no formato de um caderno. Assim, o Produto Educacional proposto vai além de um requisito acadêmico. Ele se configura como um instrumento prático para fomentar a discussão sobre o financiamento da Educação de Surdos, abordando desde a organização e gestão dos recursos públicos até a importância de dados transparentes e acessíveis. Nesse sentido, ele é proposto como uma estratégia didática, com caráter explicativo e orientador, destinado a auxiliar os gestores na utilização eficaz dos recursos financeiros.

De acordo com Moreira e Nardi (2009), Produtos Educacionais no contexto de Programas de Pós-Graduação Profissional são concebidos como soluções práticas para problemas específicos do campo educacional. Eles têm potencial para promover inovação e atender às demandas pedagógicas de maneira direta e acessível. Inspirados nesse entendimento, desenvolvemos o caderno reflexivo como um recurso compartilhável, replicável e alinhado às diretrizes do PPGPE.

O Produto Educacional intitulado *“Decisões que Transformam: Caderno reflexivo sobre o Financiamento da Educação de Surdos”* é uma produção acadêmica que aborda de forma crítica e propositiva o tema do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, voltada à gestão educacional. Com 48 páginas organizadas em apresentação, sumário, conteúdo, conclusão e referências, o caderno explora os pilares fundamentais da Surdez, da Educação Bilíngue de Surdos e das dinâmicas do Financiamento Educacional. Ao longo de suas seções, são desenvolvidas reflexões sobre os desafios e possibilidades na estruturação de um modelo de financiamento que no futuro viabilize a implementação da escolarização de estudantes surdos, considerando o papel estratégico da gestão educacional nesse processo transformador.

Logo, o caderno tem como objetivo fornecer subsídios práticos aos profissionais responsáveis pelas decisões relacionadas à alocação de recursos financeiros na Educação Bilíngue de Surdos, ampliando as discussões sobre o

financiamento dessa modalidade e contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas. Com a disseminação deste Produto Educacional, espera-se que o debate acerca do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos se fortaleça, impulsionando transformações significativas na gestão dos recursos públicos e na qualidade da educação ofertada.

Ademais, o caderno reflexivo se apresenta como um instrumento de capacitação reflexiva e teórica, diferenciando-se de documentos técnicos ao utilizar uma linguagem acessível e oferecer orientações práticas. Dessa forma, auxilia gestores e equipes escolares a tomarem decisões mais informadas e assertivas no uso dos recursos financeiros.

Além disso, possui um caráter replicável, sendo projetado para aplicação em diferentes contextos e localidades. Essa característica permite sua adaptação a diversas realidades municipais ou estaduais, ampliando seu alcance e impacto como recurso educacional. Nesse sentido, autorizamos a reprodução e a divulgação parcial ou total deste produto educacional, para fins de estudo ou pesquisa, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada. Com esse potencial de alcançar novos espaços, o caderno também se configura como uma ferramenta de estímulo à discussão e à inovação em políticas públicas. Ele não apenas instrui, mas também fomenta o debate sobre a necessidade de políticas educacionais mais específicas e inclusivas, promovendo uma visão crítica e reflexiva entre os profissionais da área.

Portanto, o caderno pode ser considerado altamente inovador por sua abordagem prática e aplicada. Ele trata de uma temática com lacunas significativas, tanto em pesquisa quanto na implementação de políticas públicas, e possui o potencial de gerar impactos concretos na gestão e no financiamento da Educação Bilíngue de Surdos.

Por fim, o Produto Educacional, o caderno reflexivo, não se limita a atender exigências formais do mestrado profissional, mas se posiciona como um retorno à comunidade educacional, promovendo reflexões e mudanças que fortaleçam a inclusão, a transparência e a eficiência no financiamento da Educação Bilíngue de Surdos em Guaçuí e, potencialmente, em outras localidades.

Assim, consideramos que este Produto Educacional possui relevância para os/as profissionais da Educação e esperamos que, após a divulgação do material, o

campo para debate se expanda, para que haja mais espaço para dialogar a respeito do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, na tentativa de promover, cada vez mais, o avanço sobre essa temática.

### **Descrição Técnica do Produto**

**Autoria:** Paula Debossan Borges e Euluze Rodrigues da Costa Júnior

**Nível de Ensino a que se destina o produto:** Educação Básica

**Área de Conhecimento:** Educação

**Público-alvo:** Secretários de educação, equipes técnicas das secretarias e gestores escolares

**Categoria desse produto:** Caderno Reflexivo

**Finalidade:** Oferecer um recurso que estimule reflexões sobre práticas relacionadas à alocação de recursos financeiros, promovendo maior consciência e eficiência na distribuição dos investimentos voltados à Educação de Surdos.

**Organização do Produto:** O produto foi organizado em um capítulo com vistas a discorrer sobre conceitos teóricos e apresentar dados sobre o objeto investigado.

**Registro de propriedade intelectual:** Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Disponibilidade:** Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

**Divulgação:** Digital

**URL:** Página do PPGPE: [www.educacao.UFES.br](http://www.educacao.UFES.br)

**Processo de Validação:** Validado na banca de defesa da dissertação

**Processo de Aplicação:** Aplicado na Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaçuí e no grupo de pesquisa no qual estão vinculados os autores do produto educacional.

**Impacto:** Alto. Produto elaborado a partir da ausência de um documento orientador que auxilie os gestores na tomada de decisões e na alocação de recursos, o que dificulta a criação de políticas públicas específicas para a modalidade Educação Bilíngue de Surdos.

**Inovação:** Alto teor inovativo. O produto apresenta dados antes não catalogados em nenhum outro material pedagógico dos sistemas de ensino locais.

**Origem do Produto:** Dissertação intitulada “Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES”

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação evidencia entrelaçamentos de minha trajetória com a pesquisa. Inicia com a narrativa do meu percurso pessoal e profissional, com experiências e formações que culminaram na escolha do tema desta pesquisa.

Minha atuação como professora de Ciências, minha especialização em Educação Especial e minha formação como intérprete de Libras me proporcionaram um contato direto com a comunidade surda e suas demandas educacionais. Desde a graduação, meu interesse pela surdez se consolidou por meio de experiências acadêmicas, profissionais e, principalmente, pelo convívio e aprendizado com pessoas surdas. Esse envolvimento não apenas ampliou minha compreensão sobre a temática, mas também fortaleceu minha convicção de que a Educação Bilíngue de Surdos falta de ser garantida com qualidade e financiamento adequado. Dessa forma, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional convergiu para esta pesquisa, cujo propósito maior é contribuir para a construção de uma educação pública que valorize a Libras e os direitos da comunidade surda.

Percebi que, no decorrer do tempo, outras áreas promoveram mobilizações para definir os surdos, oscilando entre perspectivas que ora os caracterizavam como diferentes, ora como deficientes. Assim, há várias perspectivas nos discursos sobre a temática que refletem na luta das comunidades surdas pelo reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, em contraposição à concepção de mera condição patológica. Há tempos, a comunidade surda resiste a esses estigmas e, ao adotar a perspectiva da diferença, busca superar os discursos hegemônicos ouvintistas, sem deixar de denunciar as concepções que associam a surdez à deficiência.

Em termos educacionais sobre a surdez, cabe ao direito público garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. No que diz respeito ao financiamento, a legislação estabelece que a União deve investir, no mínimo, 18% de sua receita proveniente de impostos, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem destinar, pelo menos, 25% para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (Brasil, 1998).

Nesse contexto, destaca-se uma importante conquista da comunidade surda no Brasil: a aprovação da Lei nº 14.191, em 2021, que reconhece a Educação Bilíngue

de Surdos como uma modalidade de ensino. Essa medida representa um avanço significativo na garantia de uma educação mais inclusiva e alinhada às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Diante dessas reflexões, o problema central a questão norteadora desta pesquisa foi: de que maneira as perspectivas dos gestores afetam o financiamento público voltado para a Educação Bilíngue de Surdos? Em especial, este estudo investigou quanto do financiamento destinado à Educação Especial tem sido direcionado para essa modalidade no Município de Guaçuí – ES.

Com essa delimitação, buscou-se compreender como as perspectivas dos gestores influenciam o financiamento público voltado para a Educação Bilíngue de Surdos, especialmente no Município de Guaçuí – ES, considerando, nessa análise, as garantias previstas na legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 14.191/2021.

Nesse bojo, delineou-se como objetivo geral de estudo analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos no município, desdobrando essa análise em cinco objetivos específicos: a) identificar e contextualizar a política de Educação Bilíngue de Surdos no município; b) detalhar o financiamento da Educação Especial voltado para a escolarização de surdos; c) discutir compreensivamente a condição dos surdos como *outsiders* no contexto educacional; d) compreender as perspectivas dos gestores da Secretaria de Educação sobre essa modalidade de ensino; e, e) produzir reflexões e diretrizes, por meio de um caderno, que fomentem ações das equipes gestoras para a sistematização das políticas de Educação Bilíngue de Surdos no município.

Dentre as reflexões tessidas ao longo dos capítulos, propõe-se a formulação de estratégias que possam fortalecer a implementação da Educação Bilíngue de Surdos, ampliando as possibilidades de garantia de direitos dessa minoria linguística.

Os descritores que nortearam este trabalho são: Surdez, Educação Bilíngue de Surdos e Financiamento da Educação Especial. A partir desses termos, realizamos a busca de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com recorte temporal entre 2005 e 2023. Além disso, aplicamos filtros fixos para garantir a relevância dos trabalhos selecionados, considerando a área de conhecimento, avaliação e concentração – Educação. Esse processo permitiu a identificação de

estudos que dialogam com o tema da pesquisa, contribuindo para uma análise fundamentada e contextualizada.

A revisão de literatura abordou de forma cuidadosa e respeitosa as identidades dos indivíduos surdos, estabelecendo um diálogo com pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com foco em autores contemporâneos que têm contribuído para uma visão da surdez baseada na lógica da diferença, fundamentada nos Estudos Surdos.

Nos processos pedagógicos, a surdez é frequentemente vista como deficiência, limitando a aprendizagem por meio de práticas corretivas (Lopes, 2007). Na perspectiva socioantropológica, as línguas de sinais vão além de uma técnica comunicacional, sendo fundamentais para o pertencimento a um grupo social e para as interações humanas (Witchs, 2018). Compreender a surdez pela perspectiva da diferença implica reconhecer os sujeitos surdos e suas experiências, mediadas pelas línguas de sinais, em um mundo predominantemente ouvinte.

Assim, propomos em nossa pesquisa adotar entender o surdo a partir de seus discursos e experiências linguísticas e culturais, em vez de visualizá-lo apenas pela ótica da deficiência. Consideramos esse deslocamento para a diferença cultural como um ato político, reconhecendo o sujeito surdo como uma potência humana. Dessa forma, conceber a Educação Bilíngue de Surdos sob a ótica da diferença assegura os direitos humanos e linguísticos dos indivíduos surdos, o que envolve, também, outros direitos fundamentais, como o de aprender, de se identificar e de utilizar sua língua materna.

Assim, conforme apontado por Quadros (2000), ao falar sobre bilinguismo, não se trata de estabelecer uma dicotomia, mas de reconhecer as línguas que fazem parte do cotidiano dos surdos, como a Língua Brasileira de Sinais e o Português, no contexto brasileiro.

A partir das contribuições de Coutinho (2015), Stürmer (2015), Silva (2015), Schubert (2015) e Opolz (2020) afirmam que o acesso precoce dos surdos à Libras e ao português escrito, em interações com outros surdos, facilita o aprendizado e o desenvolvimento linguístico. Esse contato nas escolas fortalece o sentimento de pertencimento e reconhecimento social, além de promover autonomia, aprendizagem e consciência dos direitos da comunidade surda (Schubert, 2015).

Moraes (2017) destaca que, apesar das garantias legais para a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, ainda existem limitações sociais nas escolas e sistemas de ensino para implementar essas políticas. Segundo Moraes (2015), Coutinho (2015), Stürmer (2015) e Silva (2017), essas limitações acabam ampliando a percepção da Educação Bilíngue de Surdos, focando apenas na comunicação, por meio da matrícula dos alunos e da presença de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILSP) nas salas de aula do ensino regular.

Stürmer (2015) e Silva (2017) apontam que os sistemas de ensino enfrentam dificuldades na implementação de políticas bilíngues para surdos devido à falta de informações e contradições nos documentos orientadores. Martins (2020) complementa, afirmando que o direito linguístico dos surdos vai além do reconhecimento da língua e da matrícula, envolvendo também o uso da língua de sinais ao longo da escolarização e a interação com a cultura ligada ao português.

Com isso, entendemos que o bilinguismo para surdos vai além da simples presença de duas línguas no ambiente escolar. Conforme Martins (2020), o objetivo da Educação Bilíngue de Surdos é proporcionar aos estudantes surdos uma educação que os transforme, estimulando o pensamento crítico e permitindo o exercício pleno da cidadania e do papel social em diferentes contextos.

No ano de 2021, como resultado das reflexões vivenciadas pelos grupos sociais sob as perspectivas da surdez, seja pela ótica da deficiência ou da diferença, ocorreu a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) por meio da Lei nº 14.191, que destaca a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Dessa forma, com base nas noções de diferença e nos estudos sobre a surdez ancorados por essa perspectiva, entendemos que as políticas bilíngues são processos contínuos e adotam dinâmicas muito específicas em diferentes regiões do país.

Devido à recente Lei nº 14.191, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não encontrou trabalhos específicos sobre o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos. Por isso, foi a revisão de literatura que permitiu situar a dissertação dentro de um contexto nacional mais amplo, que trata a surdez sob a perspectiva socioantropológica.

Neste ponto, acreditamos ser necessário justificar a escolha de adotar estudos focados no financiamento da Educação Especial para refletir sobre a Educação Bilíngue de Surdos, apesar de, na atual conjuntura, esta última ser reconhecida como

modalidade a partir da Lei nº 14.191/2021. No âmbito da política orçamentária e na distribuição de recursos financeiros, ainda não há uma distinção entre as duas modalidades. Portanto, para compreender as questões relacionadas ao financiamento dessa modalidade de ensino pelo Poder Público, foi necessário nos apoiarmos na política de financiamento da Educação Especial, a qual pode fornecer pistas importantes para refletir sobre o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos.

A partir de nossas leituras, houve certa dificuldade no acesso às receitas e despesas destinadas à educação especial. Com base nas leituras de França (2014), confirmamos que há dificuldades no acesso a dados sobre receitas e despesas da educação especial, pois esses estão frequentemente agregados a outras modalidades de ensino, o que dificulta a análise precisa dos gastos. A autora argumenta que as mudanças no financiamento da educação, por meio do Fundeb, não alteraram significativamente os registros contábeis oficiais. Ela também destaca que o financiamento da educação especial é influenciado por forças políticas, econômicas e sociais, impactando a criação de políticas públicas e a consolidação de direitos, como o direito à educação.

França (2014) e Portal (2020) defendem que a garantia da educação especial exige mudanças na gestão financeira municipal. Teixeira (2015) reforça que os recursos do Fundeb ampliaram o acesso e a permanência dos estudantes, fortalecendo a municipalização do ensino. Já, Almeida, Melo e França (2019) destacam a necessidade de capacitação e transparência na gestão financeira da Educação Especial, apontando lacunas no conhecimento dos gestores sobre o financiamento público e defendendo uma abordagem participativa nas políticas públicas.

Os estudos analisados destacam desafios na gestão dos recursos financeiros da Educação Especial, especialmente a falta de transparência e clareza nos dados contábeis, que subestimam as despesas reais da área. Além disso, interesses políticos, econômicos e sociais influenciam a alocação de recursos. Como soluções, os autores sugerem a revisão dos métodos de registro financeiro, maior participação dos gestores na formulação de políticas públicas e a distribuição equitativa dos recursos para garantir uma educação de qualidade.

Diante dessas questões, é notório que as políticas de financiamento ainda enfrentam desafios significativos para garantir uma Educação Bilíngue de Surdos com

qualidade. Isso é particularmente evidente quando consideramos as línguas em jogo no processo educacional de surdos no Brasil: a Língua Portuguesa, hegemônica e na modalidade oral e auditiva; e a Libras, uma língua minoritária, mas recente nos espaços educacionais. Nesse contexto, a educação dos estudantes surdos no Brasil é marcada por tensões e pela necessidade constante de negociações de poder entre as línguas envolvidas. Acreditamos que o financiamento público da Educação Bilíngue de Surdos não está imune a essas dinâmicas de poder. Nesse sentido, o financiamento público da Educação Bilíngue de Surdos também reflete essas disputas.

Amparados pela perspectiva eliasiana, especialmente na noção de poder dentro da figuração *estabelecidos-outsiders*, consideramos que uma análise aprofundada do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos pode revelar quais indivíduos ou grupos exercem maior influência na condução das políticas estatais em nossa sociedade atual.

A noção de *estabelecidos-outsiders*, proposta por Elias e John L. Scotson, surgiu em um estudo realizado nos anos 1950 e publicado em 1965. Inicialmente focado na delinquência juvenil, Elias ampliou a análise para entender como um grupo exerce poder para marginalizar e estigmatizar outros grupos semelhantes, explicando processos sociais nas sociedades modernas (Elias, 2000).

Logo, a figuração *estabelecidos-outsiders*, proposta pelo autor, refere-se à dinâmica de poder entre dois grupos em uma sociedade. Estabelecidos são aqueles que ocupam posições privilegiadas, com maior prestígio social e maiores chances de poder, enquanto os *outsiders* são os grupos estigmatizados e com menores chances de poder e prestígio social. Essa relação envolve o processo em que os estabelecidos usam seu poder para controlar e marginalizar os *outsiders*, mantendo uma hierarquia social e gerando exclusões (Elias, 2000).

Dessa forma, passamos a abordar a noção de poder como conceito-ferramenta dentro da figuração *estabelecidos-outsiders* na teoria eliasiana. Para Elias (2000), o poder é fruto das relações sociais, originando-se de várias fontes, como os campos econômico, político e social. No entanto, as concepções de poder que utilizamos ultrapassam essas dimensões, incluindo também as interações cotidianas, como nas relações familiares, de trabalho e escolares (Elias, 2000).

Assim, utilizamos a noção de *estabelecidos-outsiders* para analisar o financiamento público da Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí, Espírito Santo. No contexto das políticas bilíngues, buscamos promover uma compreensão que valorize a diferença cultural e linguística, em vez de uma abordagem centrada apenas em aspectos clínicos. Assim, examinamos as ações do Poder Público na alocação desses recursos, considerando os desafios e as dinâmicas envolvidas.

Para tanto, diante das questões levantadas, dos objetivos e das características desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, complementada por um estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizamos como procedimento de coleta de dados, a análise documental e a roda de conversa. Quanto à análise dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), para interpretar e sistematizar as informações.

Iniciamos este estudo estabelecendo contato com a Secretaria de Educação do Município de Guaçuí (SEME-Guaçuí), por meio de uma Carta de Apresentação da Pesquisa, com o intuito de manifestar o interesse da investigação no município. Após obtermos a aprovação da Secretaria de Educação, encaminhamos o projeto desta pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o CAAE 75412323.6.0000.5542.

A escolha do Município de Guaçuí como campo de pesquisa foi motivada por vários fatores, sendo o principal deles o interesse pessoal da autora, que nasceu e viveu grande parte de sua vida na cidade. Além disso, sua experiência como professora no município também influenciou a decisão. Guaçuí, localizado no Estado do Espírito Santo, é um dos 78 municípios do estado e se destaca por ser o que possui a maior população na região do Caparaó. No contexto educacional, o município conta com 23 escolas, abrangendo as redes municipal, estadual e privada.

Para a análise documental, foi necessário acessar diversos setores da Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí (SEME-Guaçuí), como o setor financeiro, o pedagógico, o de recursos humanos, o administrativo e o da educação especial. Além disso, foram utilizados o site do portal da transparência do município e Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) para complementar a coleta de dados. Os documentos analisados foram a PPA, LDO, LOA, as diretrizes

municipais e os Demonstrativos das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), referentes aos anos de 2021 a 2023.

Quanto às rodas de conversa com os gestores da Secretaria Municipal de Guaçuí e com os responsáveis pela Educação Especial no município, foram realizadas três no total. Tiveram a duração aproximada de uma hora e os participantes autorizaram a gravação de voz, realizada por meio do aparelho celular da pesquisadora. Após as rodas de conversa, as gravações foram transcritas para as análises posteriores.

É importante ressaltar que as rodas de conversa foram conduzidas com base em descritores como o entendimento da surdez, a Educação Bilíngue de Surdos, o financiamento, a história da Educação de Surdos no Município de Guaçuí, entre outros temas transversais que emergiram ao longo das discussões. Temas que estavam além do objetivo central da pesquisa foram ressignificados e considerados para possíveis investigações em estudos futuros.

Para a organização, análise, tratamento e interpretação dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) como técnica principal. Buscamos aprofundar a compreensão dos significados, captando nuances, motivações, contradições e transitividades presentes nos discursos. Dessa forma, a escolha dessa técnica nos permitiu não apenas descrever e interpretar os dados, mas também construir inferências embasadas na revisão de literatura e no referencial teórico adotado.

A análise dos dados foi realizada em quatro etapas: primeiramente, ocorreu a produção dos dados, com a solicitação e seleção das informações relevantes; em seguida, a leitura flutuante, na qual esboçamos um sistema de categorização para o tratamento dos dados; no terceiro momento, a categorização propriamente dita; por fim, a interpretação dos resultados, utilizando o referencial teórico e a revisão de literatura como base para responder às questões norteadoras da pesquisa e aos objetivos específicos.

A partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, os dados sobre o financiamento da educação no Município de Guaçuí foram organizados em três eixos principais: planejamento, receitas e demandas. Essa estrutura possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre como os recursos são planejados, de onde provêm e como são aplicados para atender às necessidades educacionais locais.

Dessa forma, iniciamos a análise pelo planejamento orçamentário no Município de Guaçuí. Para isso, examinamos os dispositivos legais que asseguravam o direito

à educação, considerando o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2022 a 2025, aprovado pela Lei nº 4.407, de 27 de dezembro de 2021, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para os anos de 2021 e 2022, bem como as Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) referentes a 2021, 2022, 2023 e 2024.

Identificamos que a Educação Especial foi contemplada nos planejamentos municipais (2021-2025) por meio de programas e ações, mas sem uma destinação orçamentária claramente definida. As Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) de 2021 e 2022 apresentaram um texto genérico, sem referências diretas à Secretaria de Educação. Já em 2023 e 2024, houve maior detalhamento, e, pela primeira vez, em 2024, a Educação Especial foi mencionada explicitamente, com previsão para a "Ação 2.034 - Manutenção do Ensino Especial – Profissionais Magistério", restrita ao Ensino Fundamental.

As Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) de 2021 a 2024 indicaram que a Educação foi a área que mais recebeu recursos na administração municipal. Em termos percentuais, os investimentos na educação caíram de 29% em 2021 para 24,2% em 2024. No entanto, não encontramos destinação específica para a Educação Especial, exceto na LOA de 2024, na qual os recursos aparecem agregados ao Ensino Fundamental. Essa estrutura orçamentária dificultou a identificação dos valores exatos destinados à Educação Especial e impossibilitou verificar se houve planejamento específico para a Educação de Surdos.

Em seguida, procedemos com a análise das receitas destinadas à educação no Município de Guaçuí, focando nas receitas provenientes de impostos municipais, estaduais e federais, bem como nas transferências do FNDE e do Fundeb. Buscamos mapear e analisar como esses recursos foram alocados para a educação, a fim de entender a composição e a distribuição das receitas.

Sendo assim, observamos que o município arrecadou aproximadamente R\$57 milhões em 2021, R\$67 milhões em 2022 e R\$71 milhões em 2023, provenientes de impostos e transferências constitucionais, conforme os artigos 212 e 212-A da Constituição Federal. Houve um aumento de 37,06% nas receitas entre 2021 e 2023, indicando um crescimento na arrecadação local.

Entre os impostos próprios arrecadados, destacam-se o ISS e o IRRF, com um aumento significativo na arrecadação, sugerindo uma possível melhoria da economia municipal. No entanto, ao observar os valores totais por função, verificamos que o

aumento da arrecadação própria não foi suficiente para garantir a autonomia financeira do município, devido à dependência das transferências estaduais e federais.

As transferências da União e do estado são fundamentais para compor a receita do Município de Guaçuí. A maior parte da receita de Guaçuí provém de impostos, enquanto outra parte advém da complementação da União, que resulta do mecanismo de redistribuição do Fundeb, baseado no número de matrículas na educação básica.

Além disso, a Educação é financiada por programas nacionais e o salário-educação. Entre as fontes adicionais, destacam-se os programas PDDE, PNAE e PNATE; apesar de que o PDDE tenha apresentado uma queda nos valores, de forma que em 2023 o total recebido pelo programa foi de zero reais.

Os recursos totais destinados à educação em Guaçuí nos anos de 2021, 2022 e 2023 foram, respectivamente, R\$30.861.203,20, R\$35.717.080,91 e R\$48.060.708,21, englobando os valores do Fundeb, superávit de exercícios anteriores e programas nacionais.

Apesar dessas fontes de financiamento, ao analisarmos as receitas e os planejamentos orçamentários, não identificamos qualquer previsão de recursos voltados especificamente para a Educação Bilíngue de Surdos.

A partir da análise das receitas destinadas à educação em Guaçuí, seguimos para o exame das despesas, buscando compreender como os recursos foram alocados ao longo dos anos. Para isso, categorizamos os gastos em três principais grupos: despesas com recursos do Fundeb, que representaram a maior parcela dos investimentos na educação municipal; despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), financiadas por receitas de impostos (exceto Fundeb); e outras despesas, que englobaram valores não especificados em relação às etapas e modalidades de ensino.

Iniciamos pela principal fonte de financiamento da educação municipal: as despesas com recursos do Fundeb. Em 2021, foram gastos aproximadamente R\$ 6 milhões com profissionais da Educação Infantil e R\$ 10 milhões com o Ensino Fundamental. No ano seguinte, 2022, os gastos com o Ensino Fundamental tiveram um aumento expressivo, atingindo R\$ 15 milhões, enquanto a Educação Infantil manteve-se estável, com cerca de R\$ 6 milhões.

Desde 2023, a categorização das despesas no Siope passou a ser feita por subfunção, tornando os registros mais detalhados. No entanto, apesar da mudança na sistematização, os valores continuaram agregados entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem distinção clara para outras modalidades de ensino ou administração geral. Essa falta de especificidade compromete a transparência dos dados e impede a identificação dos recursos destinados a áreas como a Educação Especial. O próprio registro de R\$ 0,00 para essa modalidade contradiz a existência de matrículas na rede municipal, o que sugere uma ausência de detalhamento na alocação dos recursos. Dessa forma, fica evidente que a prioridade da política educacional municipal esteve voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme prevê a LDB/96.

Em 2023, os gastos com recursos do Fundeb somaram R\$ 7 milhões para a Educação Infantil e R\$ 19 milhões para o Ensino Fundamental. Já as despesas com MDE tiveram um crescimento gradual na Educação Infantil, que passaram de R\$ 2 milhões em 2021 para R\$ 3 milhões em 2023. No Ensino Fundamental, houve uma redução nos investimentos, de R\$ 3 milhões em 2021 para R\$ 2 milhões em 2023. Esse recuo pode indicar uma diminuição das ações voltadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação na etapa Fundamental.

Além disso, a presença da modalidade Educação Especial nos registros de 2023, ainda que sem valores alocados, e a inclusão de categorias como Administração Geral, Transporte Escolar e "Outras despesas", sugerem uma mudança na forma de apresentação dos dados financeiros.

Além das despesas com recursos do Fundeb e do MDE, a SEME-Guaçuí também apresentou outros gastos. Os valores dessa categoria foram relativamente estáveis em 2021 e 2022, totalizando R\$ 3,41 milhões e R\$ 3,56 milhões, respectivamente. No entanto, em 2023, houve uma queda significativa para R\$ 785,5 mil. Também foi identificada a categoria "Outras despesas", cuja natureza não é especificada, dificultando a análise detalhada desses valores.

Contudo, nos três anos analisados, Guaçuí destinou R\$ 82,5 milhões para despesas com recursos do Fundeb, R\$ 18,1 milhões para despesas com MDE e R\$ 7,7 milhões para outras despesas. No total, foram investidos R\$ 108 milhões na Educação, sendo que a maior parte desses recursos foi direcionada para despesas

correntes. Em termos anuais, os valores totais foram de R\$ 31 milhões em 2021, R\$ 38 milhões em 2022 e R\$ 39 milhões em 2023.

Apesar dos investimentos na educação, observamos a ausência de registros específicos sobre a Educação Bilíngue de Surdos nos dados do SIOPE. Essa modalidade não aparece explicitamente nos relatórios de despesas, nem mesmo com valor zerado, como ocorre em outras modalidades. Essa omissão indica uma lacuna no planejamento e na alocação de recursos, evidenciando a invisibilidade da Educação Bilíngue de Surdos nas prioridades educacionais do município.

Além disso, a modalidade não é detalhada nas despesas do Fundeb, dificultando a identificação de valores destinados a essa área. Não há registros claros sobre o pagamento de profissionais da Educação Bilíngue de Surdos ou sobre despesas com sua manutenção e desenvolvimento. Em Guaçuí, essa rubrica parece estar incorporada à Educação Especial, que, por sua vez, está agregada ao Ensino Fundamental, tornando impossível identificar investimentos específicos.

Ademais, os gestores indicaram que os repasses do Fundeb são distribuídos conforme as demandas gerais, sem distinção entre etapas e modalidades de ensino. Isso reforça a falta de garantia de que os recursos sejam alocados adequadamente para atender às necessidades da Educação de Surdos.

A ausência de uma sistematização na alocação de recursos para a Educação Bilíngue de Surdos é um ponto crítico. Não há registros organizados, critérios definidos ou documentos orientadores, deixando a distribuição financeira a critério da gestão. Apesar dessas falhas, a SEME-Guaçuí forneceu uma estimativa de despesas para essa modalidade em 2023, totalizando R\$ 128.744,37. Embora não haja documentos oficiais que comprovem esse valor, a estimativa sugere que seria possível aprimorar a sistematização dos dados e tornar essa prática recorrente, permitindo análises mais precisas sobre o investimento necessário para a escolarização de estudantes surdos.

Atualmente, não se sabe exatamente quanto seria necessário para atender plenamente essa demanda, pois não há um financiamento específico para a Educação Bilíngue de Surdos. Os recursos destinados a essa modalidade estão inseridos na Educação Especial, sendo distribuídos conforme espaço de decisão dos gestores. Essa falta de transparência impossibilita avaliar os custos reais para garantir esse direito constitucional. Portanto, torna-se essencial a implementação de um

sistema de registro detalhado, que permita a coleta e análise de dados específicos. Essa iniciativa poderia, no futuro, subsidiar a criação de um financiamento próprio para a Educação Bilíngue de Surdos.

A análise do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, à luz da teoria eliasiana, revelou como grupos linguísticos hegemônicos controlam os recursos e narrativas, enquanto as línguas minoritárias, como a Libras, enfrentam barreiras estruturais no acesso a direitos. Essa perspectiva permitiu compreender como os surdos são posicionados como *outsiders* dentro do sistema educacional, historicamente estruturado em torno da perspectiva ouvintista, que desconsidera suas especificidades culturais e linguísticas. As escolas comuns e seus sistemas podem ser vistas como figurações de “associações locais”, compostas por indivíduos com diferentes status sociais e culturais, com margens de poder frequentemente desequilibradas.

A falta de um financiamento específico e direcionado à Educação Bilíngue de Surdos foi identificada como um reflexo da estigmatização linguística e da desvalorização dessa modalidade. Enquanto outras modalidades recebem recursos de forma específica, a Educação de Surdos, em sua condição de *outsider*, é tratada de maneira marginalizada. Essa ausência de transparência e clareza contábil sobre a alocação de recursos contribui para reforçar essa condição de *outsider*, tornando mais difícil para a comunidade surda reivindicar seus direitos e fiscalizar as políticas públicas.

Além do mais, a subestimação das despesas destinadas à Educação Bilíngue de Surdos perpetua o ciclo de estigmatização e dificulta a autonomia e o reconhecimento da comunidade surda, perpetuando a dominação de um grupo hegemônico. A Educação Bilíngue de Surdos, por ser uma modalidade recente no sistema educacional, ocupa uma posição marginal na hierarquia orçamentária, sendo estigmatizada como de menor importância.

Por fim, os modos de compreensão dos gestores sobre as questões relacionadas à surdez reforçam a estigmatização, e a ausência de uma abordagem inclusiva nas diretrizes municipais e nos planos orçamentários (des)equilibra as margens de poder, favorecendo um grupo hegemônico e desfavorecendo o grupo minoritário. A análise, portanto, evidencia a necessidade urgente de um financiamento específico e

transparente para a Educação Bilíngue de Surdos, como forma de romper com a lógica de estigmatização e garantir a equidade no acesso à educação para os surdos.

A análise também aponta que os gestores precisam estabelecer contato com a comunidade surda para entender seus desafios e, por meio dessa rede de relações, ajustar suas ações. Somente dessa forma, talvez, seja possível alocar recursos financeiros de maneira mais eficaz para a educação bilíngue. Nesse contexto, acreditamos que seja importante que os gestores se aproximem da surdez, especialmente sob a perspectiva da diferença, com o objetivo de compreender as questões e tensões que são intrínsecas à comunidade surda. Essa aproximação permitirá a implementação de ações que superem os estigmas linguísticos historicamente atribuídos a essa comunidade. Ao se envolverem com a surdez, seja no âmbito profissional ou pessoal, os gestores da Educação Especial ajustam seus comportamentos e decisões, moldando suas práticas diante da presença da comunidade surda.

Como efeito, elaboramos um produto educacional desenvolvido nesta pesquisa implicada/engajada que busca ampliar o conhecimento sobre o financiamento da Educação de Surdos. Como resultado da investigação, ele se propõe a fortalecer reflexões e práticas na gestão educacional, articulando teoria e prática de forma acessível e aplicada. Além disso, o material produzido visa subsidiar discussões entre gestores, educadores e demais envolvidos no processo educacional, promovendo um olhar mais crítico e embasado sobre a alocação de recursos e a construção de políticas públicas voltadas à Educação Bilíngue de Surdos.

O produto educacional resultante desta pesquisa implicada/engajada é um caderno reflexivo intitulado "DECISÕES QUE TRANSFORMAM: Caderno Reflexivo sobre o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos". Composto por 48 páginas, organizadas em seis capítulos e referências, o material se diferencia ao apresentar uma abordagem utilizando uma linguagem acessível, voltada à capacitação reflexiva do seu público alvo, que são os secretários de educação, equipes técnicas das secretarias e gestores escolares.

Mais do que um requisito formal para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, o caderno reflexivo representa um retorno à comunidade educacional, estimulando reflexões e transformações que favoreçam a transparência, a eficiência

e o compromisso com o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos em Guaçuí e em outros contextos.

Esperamos que, após a divulgação do material, o campo para debate se expanda, possibilitando mais espaço para o diálogo sobre o financiamento dessa modalidade de ensino, a Educação Bilíngue de Surdos, e promovendo o avanço contínuo sobre essa temática. Dessa forma, autorizamos a reprodução e a divulgação parcial ou total deste material para fins de estudo ou pesquisa, seja em meio impresso ou digital, desde que a devida citação da fonte seja respeitada.

Diante das questões abordadas nesta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de um aprofundamento em diversos aspectos do financiamento da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Apesar da existência de diretrizes e programas que regulamentam esse financiamento, ainda há lacunas significativas que carecem de respostas mais precisas. Dessa forma, sugerimos algumas linhas de investigação futuras, por exemplo, sobre: a) a transparência no financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, especialmente no que diz respeito à alocação de recursos para os três profissionais previstos no Decreto 5.626/05; b) a adequação do fator de ponderação atualizado (1,4) na dupla matrícula e sua capacidade de atender às necessidades dos estudantes surdos; c) o destino da cota estadual e municipal do salário-educação para a escolarização de surdos no ensino fundamental das escolas comuns, além da aplicação da cota federal em programas específicos à redução das desigualdades socioeducacionais dessa população; d) a atuação de programas federais, como PDDE e PDE-Escola, voltados para a adaptação das escolas, incluindo a compra de materiais, instalação de alertas visuais e formação continuada de profissionais; e e).a sistematização dos “Planos de Ações Customizadas” no PDE-Escola e seu impacto na qualidade da Educação Bilíngue de Surdos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Etnomatemática Surda: práticas discursivas no ensino de Matemática para Surdos**. 2021. 178p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2021.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. **O Financiamento Educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de educação especial?** Anais – VII Encontro Anual da FINEDUCA, 2019, p. 163-166.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf> Acesso em: 19 ago. 2023.
- BAIÃO, Alexandre Lima; CUNHA, Armando Santos Moreira da; SOUZA, Flávio Sergio Rezende Nunes de. **Papel das transferências intergovernamentais na equalização fiscal dos municípios brasileiros**. Rev. Serv. Público Brasília 68 (3) p. 583-610 jul/set. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, Andrea Haddad; ABDIAN, Graziela Zambão. **Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas**. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5VhyXX5c7vtm4Tp8xKxpnhK/>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BILINGUISMO. *In*: **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bilinguismo/>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.348**, de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do artigo 176 da Constituição Federal e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7348.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7348.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

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 – FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L11494.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13005.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.133**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Educação Bilíngue de Surdos se torna modalidade de ensino independente**. 03 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacao-bilingue-de-Surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 24, de 01 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc24.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/cCivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 24 de dezembro 2006.** Criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. DECRETO FEDERAL Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796,** de 14 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L12796.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Criou o Novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação (FUNDEB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 11.691, DE 5 DE SETEMBRO DE 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art7](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art7). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de estudos do Curso Competências Básicas / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 5ª ed., atual. - Brasília: FNDE, 2018. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce\\_competencias\\_basicas.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_competencias_basicas.pdf). Acesso em: 16 dez. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.

BRITO, Larissa da Silva. **Sons, sensações e subjetividades: musicalidade em escola específica de Surdos do Amazonas**. 2018. 214p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

CACS - **Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siscacs/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CAMARGO, R. B.; BASSI, M. E. **Gestão democrática na escola pública: participação e controle social no âmbito de um sistema de ensino**. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 97-128.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQ Custo Estudante-Qualidade**. Disponível em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/caqi-caq/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CASTRO, J. A. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos**. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p. 169-190. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 a 2017**. 2020. 278p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação Especial: Pesquisa em Financiamento**. Anais – VII Encontro Anual da FINEDUCA, 2019, p. 79-82.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. **Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 171–198.

CIDADE, Ruth Eugênia. **Estabelecidos e Outsiders: Traçando um Paralelo com a Inclusão do Portador de Deficiência na Escola**. Universidade Federal do Paraná. Revista Conexões, n. 5, dez. 2000.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. **O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

COSTA, Edivaldo da Silva; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **História da Educação dos Surdos**. Sergipe, 2021. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12222928072021Aula\\_02.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12222928072021Aula_02.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes Surdos no Ensino Superior**. 149p. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de Educação Bilíngue de Surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Um novo momento da educação privada**. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-25.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2023.

DOOLEY, L. M. Pesquisa de estudo de caso e construção de teoria. Avanços no Desenvolvimento de Recursos Humanos, v. 4, n. 3, p. 335-354, 2002.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **O processo civilizador** / Norbert Elias; tradução da revisão inglesa, Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **A Sociedade dos Indivíduos** / Norbert Elias; organizado por Michel Schroter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. 1897-1990. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **Norbert Elias por ele mesmo** / Norbert Elias; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **O Processo civilizador**. Volume I: uma história dos Costumes/Norbert Elias; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. Ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Braga Edições 70, 2017.

ÉTHOS. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ethos/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Governo do Estado. Povo Capixaba**. 2024. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/povo-capixaba#:~:text=Origem%20do%20termo%20Capixaba&text=Os%20%C3%ADndios%20que%20aqui%20viviam,os%20moradores%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Secretaria de Estado do Turismo**. Região do Caparaó. 2024. Disponível em: <https://setur.es.gov.br/regiao-do-caparao>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 2014. 364p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; SOUZA, Marcia Maurilio. **Os Manuais Orientadores da Contabilidade Pública e a Invisibilidade da Modalidade Educação Especial**. Anais – VIII Encontro Anual da FINEDUCA, 2020, p. 92.

GUAÇUÍ. **Decreto nº 6.309**, de 31 de julho de 2008. Dispõe sobre critérios para atendimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e cria salas de recursos.

GUAÇUÍ. **Decreto nº 7.332**, de 29 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação de sala de recursos para atendimento de alunos portadores de deficiência auditiva.

GUAÇUÍ. **Edital nº 030/2024**. Edital de Processo Seletivo Simplificado para composição de reserva técnica para Contratação Temporária de Professores.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.407**, de 27 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o Período de 2022 a 2025.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.373**, de 24 de junho de 2021. Cria o Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE) e dá outras providências.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.358**, de 21 de dezembro de 2020. Estima a receita e fixa despesas do Município de Guaçuí para o exercício financeiro de 2021.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.408**, de 27 de dezembro de 2021. Estima a receita e fixa despesas do Município de Guaçuí para o exercício financeiro de 2022.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.467**, de 01 de dezembro de 2022. Estima a receita e fixa despesas do Município de Guaçuí para o exercício financeiro de 2023.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.527**, de 18 de dezembro de 2023. Estima a receita e fixa despesas do Município de Guaçuí para o exercício financeiro de 2024.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.328**, de 15 de julho de 2020. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária de 2021 e dá outras providências.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.378**, de 16 de julho de 2021. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária para o exercício financeiro de 2022 e dá outras providências.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.438**, de 19 de julho de 2022. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária para o exercício financeiro de 2023 e dá outras providências.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.495**, de 29 de agosto de 2023. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária para o exercício financeiro de 2024 e dá outras providências.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O poder e cotidiano**. Revista de Alesde. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 56-66, setembro 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/22599/15880>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. **O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias**. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR - TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIORDANI, Liliâne. **Gestão de políticas educacionais na educação de Surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?** Cadernos de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Andrezza Falcão. **Surdez e produção de subjetividade: o discurso de Surdos e surdas sobre seus processos de escolarização.** 2017. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

HARTLEY, J. F. **Case studies in organizational research.** In: CASSELL, Catherine & SYMON, Gillian (Ed.). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide.* London: Sage, p. 208-229, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados. Espírito Santo.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados. Guaçuí.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/quacui.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **História e Sociologia: a contribuição de Norbert Elias.** Revista *História e Cultura*, Franca, v.3, n.3 (Especial), p. 53-65, dez. 2014

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Andréa Borges.; LANDINI, Tatiana Savoia. **10 lições sobre Norbert Elias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LEITE, Charles de Castro. **Financiamento da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim: um olhar para a escolarização dos Surdos.** XI Encontro Anual da FINEDUCA, 2023, p. 115-118.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. **The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management.** *An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento; FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Despesas da Educação Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 A 2020: um olhar para a educação especial.** XI Encontro Anual da FINEDUCA, 2023, p. 81-84.

MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento; FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Políticas de Financiamento da Educação Especial: do repasse à aplicação dos recursos no município de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 a 2020.** X Encontro Anual da FINEDUCA, 2022, p. 152-155.

MARTINS, Caroliny Capetta. **O ensino de astronomia indígena para Surdos.** 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

MATA, Giulle Adriana Vieira da. **Condição Feminina e Casamento a Partir da Obra de Marianne Weber.** Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 27, n. 2, p. 147-165. Jul/Dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/27176>. Acesso: 25 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, SP: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. **Educação de estudantes Surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública.** 2017. 321f. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MORAIS, Mônica Zavacki. **A emergência das políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil e na racionalidade inclusiva.** 2015. 141f. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. **O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos.** Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 3, set./nov. 2009.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

OPOLZ, Suellym Fernanda. **Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Bilíngue de Surdos.** 2020. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020.

PASSOS, Yasmin Chaves dos. **Libras e Preconceito Linguístico na Comunidade Surda.** Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém-Pará. 2022.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PORTAL, Suzy Mara da Silva. **O financiamento da Educação Especial no município de Belém/PA: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência**. 2020. 258f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. 2020.

PRIETO, Rosângela G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

PROCESSO CIVILIZADOR - **TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO**, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_debates/art1.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – PROATER 2020-2023. Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural – Incaper. <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Guacui.pdf>

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas nº3, p.54, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos [recurso eletrônico]: a aquisição da linguagem/ Ronice Müller de Quadros**. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed. 2008.

RIBAS, Cleyton Murilo. **Linguagem, Formação e Pré-Juízo: Estridências e Filiações Entre Theodor W. Adorno e Jacques Derrida**. 2017. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins.; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise**. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C (ORG.). *Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Resenha de Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade, de Norbert Elias e John Scotson**, p. 217-220, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1561/1309> Acesso: 11 jul. 2023.

SARAT, Magda; SUTTANA, Renato Nésio. **NORBERT ELIAS E MOZART COMO OUTSIDERS: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E FIGURAÇÃO SOCIAL**. *Rev. Comunic* [online]. 2017, vol.24, n.3, pp.213-236.

SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. **Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica**. *Revista de Políticas Públicas*, v. 18, n. 1, 2014.

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. **O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2019.

SANTOS, Luzmaia Cândida dos; BATISTA, Gustavo Araújo. **A Educação dos Surdos no Brasil: Aspectos Históricos e a Evolução da Filosofia Educacional Especial**. Cadernos da Fucamp, v.18, n.33, p.62-69/2019.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Limites e possibilidades da Educação Bilíngue de Surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná. 2017.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue: discursos que produzem a educação se Surdos no Brasil**. 2015. 78f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2015.

SILVA, Adriana Ramos. **O Desafio do Bilinguismo para Estudantes Surdos no Contexto da Inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2015.

SILVA, Gabriel Nascimento. **A língua própria do Surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2019.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues. **O gênero discursivo fábula em libras: uma análise enunciativa de textos na esfera virtual**. 2017. 134F. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letra de Ribeirão Preto. Área de concentração: Educação de Surdos. 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho de. **O Plano Nacional De Educação E A Educação Especial**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.160 p.504-525 abr./jun. 2016.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013**. 104f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

TEZANI, Thais. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 5 fev. 2025.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - 5 a 9/03/1990.** Disponível: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org). Acesso em: 10 de dez. de 2018.

Universidade dos Studi di Roma "La Sapienza". Disponível em: <https://web.uniroma1.it/disp/notizie/avvisi/iniziative/premio-europeo-amalfi/il-premio>. Acesso em: 25/06/23 às 16:56. Sem Autor. Prêmio Europeu Amalfi De Ciências Sociais (1988 – 2015).

Unser Profil. Johannes-Gymnasium. Disponível em: [https://www.johannes-gymnasium.de/johannes\\_gymnasium/Unsere%20Schule/Wir%20stellen%20uns%20vor/Unser%20Profil/](https://www.johannes-gymnasium.de/johannes_gymnasium/Unsere%20Schule/Wir%20stellen%20uns%20vor/Unser%20Profil/) Acesso: 28 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.50, pp.267-284. ISSN 1413-2478.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI, Maura Lopes. **A inclusão como dominação do outro pelo mesmo.** Pedagogía y Saberes, núm. 36, enero-junio, 2012, pp. 57-68 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064871005.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VIEIRA, Islene da Silva; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. 133p.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede. **Oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo Linguístico em Educação de Surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX.** 2018. 208f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo. 2018.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. **Forma de vida surda e seus marcadores culturais.** Educação em Revista, v. 34, p. 1-17, 2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa**

**Universidade Federal Do Espírito Santo**  
**Centro De Educação**  
**Programa de Pós-Graduação Profissional Em Educação**

#### **CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezada Sr<sup>a</sup> Sayonara Todelo da Silva Gil  
Secretária de Educação do Município de Guaçuí – ES

Eu, Paula Debossan Borges, brasileira, solteira, inscrita no CPF 157.133.637-08, e no RG 3.580-722-ES, venho mui respeitosamente perante Vossa Excelência requerer o que se segue:

Visando contribuir cada vez mais para a qualidade dos meus estudos na Universidade Federal do Espírito Santo, não tenho medido esforços para desenvolver a minha pós-graduação, estando atualmente cursando o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFES, sob orientação do Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior.

A fim de, também, poder contribuir com o desenvolvimento de pesquisas na Secretaria de Educação do Município de Guaçuí e representar esta honrosa instituição, com apresentações e publicações de trabalhos acadêmicos, nos eventos nacionais e internacionais nas áreas de Educação, venho através desta manifestar a minha vontade de desenvolver pesquisa nesta instituição.

A pesquisa tem como título “NUANCES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ”. Nesta pesquisa pretendemos analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a intenção

de contribuir de forma social para o avanço e reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos e tecer questões em contraste com a sua política orçamentária.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: 1) para os gestores (secretários de educação e os responsáveis pela educação especial) a participação de uma roda de conversa presencial com temas relacionados à política orçamentária da Educação Bilíngue de Surdos no município e, também, suas perspectivas e suas aspirações em relação ao tema, com duração estimada de 1 hora.

É nesse sentido, Magnífica Secretária de Educação, que solicito autorização para desenvolver a pesquisa nesta instituição com relação à política orçamentária e à aplicação de recursos financeiros da/na Educação Bilíngue de Surdos, através de análise documental, produção de dados por meio dos procedimentos acima descritos, entre outros instrumentos metodológicos necessários à pesquisa.

Ao mesmo tempo, solicito para que o nome desta instituição possa constar na versão final da dissertação, bem como em publicações futuras, sob forma de artigo científico e/ou capítulos de livros. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo, logo, serão mantidos em sigilo absoluto e serão deletados após a realização da pesquisa. Diante de tudo, me comprometo a proceder de forma ética, dialógica e transparente, em relação à pesquisa. Dessa forma, também me comprometo a divulgar os resultados do estudo à instituição e aos participantes da pesquisa. Informo também que a pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

É importante ressaltar que, uma vez que Vossa Excelência autorize o desenvolvimento de minha pesquisa na Secretaria de Educação, solicitarei, de forma semelhante, a autorização por escrito de todos aqueles que vierem a participar do referido estudo.

Nestes termos,

Peço e espero deferimento.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Paula Debossan Borges

---

Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior  
Professor Orientador

## APÊNDICE B – Guia da roda de conversa

**Universidade Federal Do Espírito Santo**  
**Centro De Educação**  
**Programa de Pós-Graduação Profissional Em Educação**

### **GUIA DA RODA DE CONVERSA**

#### **Introdução**

Esta conversa se configura como parte de um conjunto de procedimentos de coleta e produção de dados da pesquisa de mestrado: “NUANCES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ” sendo coordenadas pela discente Paula Debossan Borges, orientada pelo professor Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior e desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Essa pesquisa tem por objetivo geral:

- i) analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos do Município de Guaçuí – ES.

Possui caráter exclusivamente cultural e científico, sem qualquer finalidade comercial. Neste sentido, solicitamos a autorização de vossa senhoria para gravar, bem como, utilizar do material gravado para as atividades fins desta pesquisa indicada.

#### TÓPICOS A SEREM TRATADOS:

- Entendimento sobre a Surdez;
- Viés Socioantropológico da Surdez;
- Entendimento sobre Educação Bilíngue de Surdos;
- Língua Brasileira de Sinais (L1) e Português escrito (L2);
- Entendimento sobre Financiamento da Educação;

- Fundeb;
- Programas de apoio financeiro (PDDE, PNATE, PNAE, PDE-Escola e Salário-  
educação);
- PPA, LDO E LOA;
- Entendimento sobre Financiamento da Educação Especial;
- Entendimento sobre Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos;
- Políticas Públicas Educacionais voltadas para a Educação de Surdos;
- Investimentos realizados na/para a Educação Bilíngue de Surdos;
- Avanços municipais na/para a Educação Bilíngue de Surdos;
- Metas municipais almejadas para a Educação Bilíngue de Surdos.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Paula Debossan Borges

---

Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior  
Professor Orientador

## APÊNDICE C – Termo de Compromisso

**Universidade Federal Do Espírito Santo**  
**Centro De Educação**  
**Programa de Pós-Graduação Profissional Em Educação**

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Paula Debossan Borges, Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, realizei uma roda de conversa com o(a) \_\_\_\_\_ da Secretária Municipal de Educação de Guaçuí.

Estou consciente de que os dados coletados nessa roda de conversa serão usados como elementos de análise para minha dissertação, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos científicos e acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, usando nomes fictícios para referir-me a eles na relação do relatório final de pesquisa.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Paula Debossan Borges

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior  
Professor Orientador

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Federal Do Espírito Santo**  
**Centro De Educação**  
**Programa de Pós-Graduação Profissional Em Educação**

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_ da  
Secretária Municipal de Educação de Guaçuí autorizo à Mestranda Paula Debossan  
Borges a realização da roda de conversa.

Estou consciente de que os dados coletados nessa roda de conversa serão usados  
como elementos de análise para a dissertação da referida mestranda, assim como  
podem vir a ser usados também em futuros trabalhos científicos e acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos de pesquisa, usando-se nomes fictícios  
para referir-se a eles na relação do relatório final de pesquisa.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Paula Debossan Borges

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior  
Professor Orientador

**ANEXOS****ANEXO 1 – Resposta quanto a solicitação de realização da pesquisa à Secretaria de Educação do Município de Guaçuí-ES.**

**Prefeitura de Guaçuí  
Secretaria Municipal de Educação**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu Sayonara Toledo da Silva Gil, brasileira, casada, inscrita no CPF 030.869.996-32, RG 9224997-SSPMG, Secretária Municipal de Educação de Guaçuí-ES, tenho a grata satisfação de receber a mestranda Paula Debossan Borges, brasileira, solteira, inscrita no CPF 157.133.637-08 e RG 3.580.722-ES, para realizar sua pesquisa de mestrado, neste município.

A mestranda se apresentou como aluna do Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação de mestrado profissional da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo e solicitou realizar a pesquisa sobre o tema: **“Nuances da política orçamentária na Educação bilíngue de surdos no município de Guaçuí-ES (2005-2023)”**, sob orientação do Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Júnior, no que foi prontamente atendida.

Sem mais para o momento despeço-me.

Atenciosamente,

Guaçuí, 08 de agosto de 2023

  
SAYONARA TOLEDO DA SILVA GIL  
Secretária Municipal de Educação de Guaçuí

Sayonara Toledo da Silva Gil  
Secretária Municipal de Educação  
Guaçuí  
Documento Nº 11.892/2021

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Av. Espírito Santo, 166 - Guaçuí - ES  
CEP 29560-000 - Caixa Postal nº 100

Avenida Espírito Santo, nº 166, Centro, Guaçuí, ES – CEP: 29.560-000  
E-mail: [educacao@edu.guacui.es.gov.br](mailto:educacao@edu.guacui.es.gov.br)