

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

**DECISÕES QUE TRANSFORMAM: CADERNO
REFLEXIVO SOBRE O FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**

**PAULA DEBOSSAN BORGES
EULUZE RODRIGUES DA COSTA JÚNIOR**

EUSTÁQUIO VINÍCIUS DE CASTRO

Reitor

SONIA LOPES VICTOR

Vice-Reitora

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO

Diretor do Centro de Educação

SILVANA VENTORIM

Vice-Diretora do Centro de Educação

RENATA DUARTE SIMÕES

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional de
Educação – PPGPE

CLEYDE RODRIGUES AMORIM

Coordenadora Adjunto do Programa de Pós-Graduação
Profissional de Educação – PPGPE

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514, 29075-073 – Vitória – ES, Brasil

REALIZAÇÃO



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

**FAP
ES**

GRUPGIE

GRUPO DE PESQUISA:
CONTEXTOS E PROCESSOS SOCIAIS

UFES

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

D287d Debossan Borges, Paula, 1996-
Decisões que transformam : Caderno reflexivo sobre o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos / Paula Debossan Borges. - 2025.
(recurso não paginado). : il.

Orientador: Euluze Rodrigues da Costa Júnior.
Produto Técnico-Tecnológico (Outro) (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Financiamento. 2. Educação Bilíngue de Surdos. 3. Sociologia Figuracional. I. Costa Júnior, Euluze Rodrigues da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

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.

Processo de Validação: Validado na banca de defesa da dissertação.

Processo de Aplicação: Aplicado na Secretária 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 que ainda não tinham sido catalogados em nenhum outro material pedagógico dos sistemas de ensino locais.

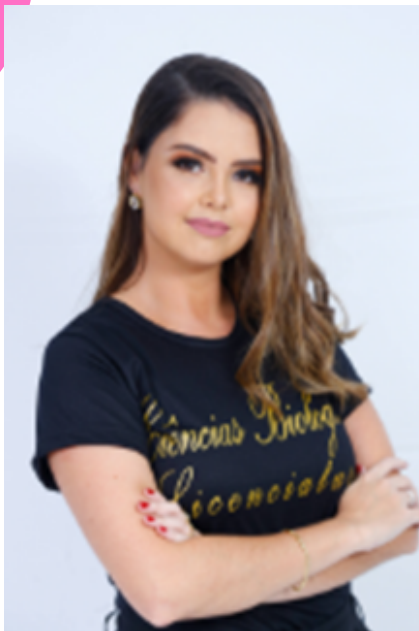
Origem do Produto: Dissertação intitulada "Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES".

[...] 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”

Pedro Henrique Witches (2018).

SOBRE OS AUTORES

PAULA DEBOSSAN BORGES



Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UFES), Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE), Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), Tradutora e Intérprete de Libras (SEDU), Assessora Editorial da Revista Educação Especial em Debate (REED), Membro e pesquisadora do grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais" (CNPq). Debate e desenvolve pesquisa na área da Educação, Educação de Surdos, Sociologia da Educação, Sociologia Figuracional tendo como temas de interesse: Libras, Educação de Surdos, Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais e Norbert Elias.

E-mail: paula.d.borges@edu.ufes.br

EULUZE RODRIGUES DA COSTA JÚNIOR



Doutor (2021) e Mestre (2015) em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Adjunto I e Chefe (2023-25) do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) onde ministra a disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais. Professor permanente do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Editor-Chefe da Revista Educação Especial em Debate (REED). Pós-Graduado em Educação Especial (CESAP) e em Qualidade e Produtividade (FUCAPE). Graduado em Gestão em Petróleo e Gás (Faculdade de Tecnologia FAESA) e com Complementação Pedagógica em Matemática (Centro de Ensino Superior Alternativo).

Membro e pesquisador do grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais" (CNPq) e do "Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (Giples)". Desenvolve pesquisas e estudos no campo da Sociologia da Educação, Sociologia da Tradução e Sociologia Figuracional tendo como temas de interesse: Libras, Educação de Surdos, TILS, Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais, Norbert Elias.

E-mail: euluze.costa@ufes.br

APRESENTAÇÃO

Este Caderno Reflexivo é resultado de um trabalho coletivo e reflexivo que emergiu da pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí, Espírito Santo. Como parte integrante da dissertação "Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES", o material foi desenvolvido a partir de análises documentais e rodas de conversa com a Secretaria de Educação e a equipe de Educação Especial da SEME-Guaçuí.

Seu principal objetivo é oferecer um recurso didático que promova reflexões sobre as práticas de alocação de recursos financeiros destinados à Educação Bilíngue de Surdos, incentivando maior consciência e eficiência na gestão desses investimentos. Por meio deste material, buscamos compartilhar os conhecimentos construídos durante a pesquisa, destacando os desafios e as possibilidades na área, além de fomentar práticas administrativas mais transparentes e eficazes.

Com esta iniciativa, esperamos contribuir para o fortalecimento do debate sobre o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, impulsionando mudanças significativas na gestão dos recursos públicos e na qualidade da educação ofertada. Que este caderno reflexivo sirva como instrumento de diálogo, conscientização e transformação, inspirando ações concretas em prol de uma Educação Bilíngue de qualidade para todos os estudantes Surdos.

Boa leitura!



SUMÁRIO

1. SURDEZ: PELAS TRAMAS DA DIFERENÇA E COMO ATO POLÍTICO	11
2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA	14
3. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	18
4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	29
5. ESTUDANTES SURDOS COMO GRUPO OUTSIDERS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	32
6. CONSIDERAÇÕES	42
7. REFERÊNCIAS	44

**SURDEZ: PELAS TRAMAS
DA DIFERENÇA E COMO ATO POLÍTICO**

Para iniciar nossa reflexão, partimos de uma abordagem respeitosa às margens identitárias do indivíduo surdo, inspirada em estudos contemporâneos que compreendem a surdez pela lógica da diferença, em consonância com os princípios dos Estudos Surdos. Essa perspectiva destaca os marcadores culturais Surdos como ponto de partida, atrelado ao movimento de resistência e a reinvenção do sujeito surdo, através de uma estética outra – não patológica. Onde o discurso patológico define o surdo por meio de outra lógica, caminhos esses que não seguiremos aqui, portanto, reafirmamos que nos aproximaremos da narrativa da surdez pelo viés da diferença.

Ao adotar essa abordagem, afastamo-nos do discurso médico e patologizante que historicamente definiu o surdo a partir de uma lógica de deficiência. Em vez disso, aproximamo-nos de uma narrativa que celebra a diferença, reconhecendo a surdez como um traço identitário que carrega consigo lutas, pertencimento e riqueza cultural.

Assim, destacamos a importância de compreender a surdez como uma construção identitária, fundamentada em espaços de luta, afirmação e pertencimento. Essa abordagem, alinhada à perspectiva defendida por autores como Lopes (2007), amplia o entendimento sobre a surdez e reforça a necessidade de práticas educacionais que respeitem e valorizem a cultural surda.

No diálogo de 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).

Importante destacar, quando Lopes (2007) diz que “[...] a surdez pela surdez não existe” (p.18). Nessa direção, 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).

A partir de 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 inventou subterfúgios para tentar explicar e/ou definir a surdez e como tratá-la. Durante esse processo, por um lado, a surdez é significada através 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 e diferentes técnicas de oralização (Lopes, 2007).

No que diz respeito aos processos pedagógicos – área em 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 (Witches, 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, 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 (Witches; Lopes, 2015).

Sendo assim, que tenhamos uma lógica outra, para enxergarmos o surdo através de seus discursos e experiências linguísticas e culturais. Portanto, a “[...] olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (Lopes, 2007, p.9). Nessa direção, consideramos o deslocamento do olhar para o da diferença cultural como um ato político sem perder de vista o indivíduo surdo como uma potência humana.

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS A
PARTIR DA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA**

Entendemos por bilinguismo como sendo 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, o significado de bilinguismo é a “[...] existência mútua de duas línguas, idiomas, dialetos numa sociedade ou cultura que os utiliza de modo alternado”. Em se tratando da surdez, o bilinguismo constitui como sendo o uso da língua da comunidade surda, que no nosso caso é a Libras, e o uso da língua da comunidade ouvinte brasileira, a língua portuguesa.

Desse modo, em nossa especificidade, temos uma distinção de outros modelos bilíngues, qual seja: a combinação de línguas com distintas modalidades, uma sendo visual-espacial e outra língua na modalidade oral-auditiva, apoiados em 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, de saída cumpre-nos informar que as análises que propomos neste caderno reflexivo, 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 a um indivíduo para que ele transite entre as línguas e culturas as quais está inserido socialmente (Coutinho, 2015).

Em outros termos, compreendemos que 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, quais sejam: o de aprender, de se identificar e o de usar sua língua materna.

Desse modo, sustentados pela percepção da surdez pela via da diferença, compreendemos que 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, onde a mesma não ocupe um lugar subalternizado em relação a língua portuguesa.

Portanto, a partir de Martins (2020), entendemos que o objetivo da Educação Bilíngue é a de proporcionar aos estudantes Surdos, uma educação transformadora que seja capaz de promover o pensamento crítico, de modo que esses indivíduos possam exercer sua cidadania e seu papel social nas diferentes figurações sociais às quais transitam.

Por outro lado, Moraes (2017) chama atenção para o seguinte fato: apesar das garantias que tem se materializado nas legislações brasileiras sobre a Educação Bilíngue para Surdos, estamos diante de limites sociais que são enfrentados nas escolas e nos sistemas de ensino quanto à implementação das políticas bilíngues pela via da diferença.

Limites sociais que induzem à ampliação da percepção da Educação Bilíngue para Surdos voltada para a lógica da comunicação e, operada tão somente, pela via da matrícula desses indivíduos e a 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, entendemos que o bilinguismo para Surdos não se trata apenas da presença de duas línguas no contexto escolar. Entendemos que se soma as características, a visualidade, as culturas, os “[...] 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).

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, vimos acontecer 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), onde destaca no Art. 60-A sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos como sendo:

“[...] 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”.

Assim, sustentados pelas noções da diferença e nos estudos que versam sobre a surdez ancorados por essa perspectiva, entendemos que as políticas bilíngues acontecem de maneira processual e assumem dinâmicas muito específicas em todo o território nacional. Para tanto, também entendemos 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.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O financiamento da educação refere-se à alocação de recursos financeiros para garantir o funcionamento do sistema educacional em diferentes níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. O financiamento adequado é essencial para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, o financiamento da educação é regido por diversas normas constitucionais e legais que determinam quanto deve ser investido em educação, de onde vêm os recursos e como devem ser aplicados.

A Constituição Federal de 1988 destinou um capítulo específico, composto por 10 artigos, para estabelecer os fundamentos da educação nacional. No que diz respeito ao financiamento da educação, destacam-se os artigos 212 e 212-A.

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

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

1) FASES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

a) Planejamento

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

Os principais documentos de planejamento orçamentário são fundamentais para garantir uma gestão financeira eficiente e transparente na educação. Entre eles, destaca-se a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que define as prioridades e metas para o próximo exercício financeiro, incluindo os

recursos destinados à educação. A Lei Orçamentária Anual (LOA), por sua vez, detalha as despesas e receitas previstas para o ano seguinte, especificando a alocação de recursos para as diversas áreas, incluindo a educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as metas e estratégias para o setor educacional no Brasil, também é um documento de planejamento fundamental, alinhando as políticas públicas às necessidades da população.

Além disso, os Planos Estaduais e Municipais de Educação adaptam as diretrizes do PNE à realidade local, orientando a execução dos recursos de forma eficaz e adequada ao contexto específico de cada região.

b) Arrecadação de Receitas

A arrecadação de receitas é a fase em que os recursos financeiros são coletados para o financiamento da educação. O financiamento educacional no Brasil é garantido principalmente por impostos arrecadados pelos entes federados (União, Estados e Municípios).

As principais fontes de receitas da educação no Brasil são provenientes da arrecadação de impostos e transferências intergovernamentais, que são essenciais para garantir o financiamento adequado do setor. A União, os estados e os municípios arrecadam impostos como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto de Renda (IR), o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), entre outros, que compõem a base de recursos destinados à educação. Além disso, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) é uma das fontes mais importantes de financiamento, pois redistribui recursos da União para estados e municípios, com o objetivo de garantir uma educação básica de qualidade e reduzir as desigualdades educacionais. A Constituição Federal estabelece que pelo menos 25% da receita dos estados e municípios, e 18% da receita da União, devem ser destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando que a educação tenha os recursos necessários para sua continuidade e melhoria.

Embora uma parte significativa da arrecadação de tributos seja destinada ao financiamento da educação, é importante destacar que nem todo imposto é revertido para o setor educacional. Isso ocorre porque nem todos os tributos arrecadados pelos cidadãos fazem parte da "cesta" de impostos que compõem os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ou seja, enquanto todos os impostos são tributos, nem todo tributo é classificado como imposto, e alguns não entram no cálculo do percentual mínimo a ser aplicado em educação. Assim, apesar da grande arrecadação de tributos, apenas uma parte específica, conforme determinado pela legislação, é destinada ao financiamento educacional, o que pode impactar diretamente a quantidade de recursos disponíveis.

Logo, quando tratamos de questões relativas aos impostos, a Constituição Federal 1988 dedicou três seções, compreendidas entre os artigos 153 e 156, para falar dos impostos no Brasil, dividindo em Impostos da União, Impostos dos Estados e do Distrito Federal e Impostos dos Municípios. São eles: II Imposto sobre Importação, IE – Imposto sobre Exportação, IR – Imposto de Renda, IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados, IOF – Imposto sobre Operações Financeiras, ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, IGG – Imposto sobre Grandes Fortunas, ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação, ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores, IPTU – Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana, ITBI – Imposto sobre a Transmissão de Bens Inter Vivos e ISS – Imposto sobre Serviços. A repartição desses impostos está descrita conforme mostra a tabela a seguir:

ENTE	IMPOSTO
União	II, IE, IR, IPI, IOF, ITR e IGF
Estados e Distrito Federal	ITCMD, ICMS E IPVA
Municípios e Distrito Federal	IPTU, ITBI E ISS

Fonte: Constituição Federal de 1988. Elaborado pelos autores.

Outra fonte de recursos dos Estados, Distrito Federal e Municípios são as transferências compulsórias da União, como o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), previstos no artigo 159 da Constituição Federal de 1988. Embora esses fundos não estejam diretamente na lista de impostos, veremos adiante que eles fazem parte da "cesta" de recursos do FUNDEB.

c) Execução Orçamentária

A execução orçamentária é a fase em que os recursos financeiros, previamente planejados e arrecadados, são efetivamente aplicados para atender às necessidades e metas estabelecidas no planejamento educacional. A execução orçamentária deve ser realizada conforme as diretrizes estabelecidas na Lei Orçamentária Anual (LOA) e a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), monitorada de perto para garantir que os recursos sejam aplicados de maneira eficiente e transparente. O acompanhamento contínuo da execução é fundamental para assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados e que os recursos públicos sejam usados de forma responsável e conforme o que foi planejado.

Por fim, o financiamento da educação é estruturado a partir de uma dinâmica interdependente entre receitas e despesas, que se complementam para garantir a viabilidade e a efetividade das políticas educacionais. Quanto as despesas, elas podem ser classificadas entre despesas correntes e quanto as despesas de capital.

As despesas correntes são aquelas destinadas ao custeio do funcionamento regular do sistema educacional, como o pagamento de salários, aquisição de materiais de consumo, despesas com serviços de limpeza, transporte escolar, alimentação, entre outras necessidades diárias das instituições de ensino.

Já as despesas de capital envolvem investimentos mais estruturais, como a construção, reforma e ampliação de escolas, aquisição de equipamentos duráveis como computadores e mobiliário. Enquanto as despesas correntes são recorrentes e necessárias para o dia a dia, as despesas de capital são voltadas para o crescimento e a melhoria das condições físicas e tecnológicas do sistema educacional.

2) MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (MDE)

Como explicado anteriormente, os recursos que compõem a cesta do MDE são provenientes da receita resultante de impostos. Dessa forma, o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em consonância com o artigo 212 da CF, estabelece que:

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996).

Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) referem-se a todas as atividades destinadas a alcançar os objetivos fundamentais da educação nacional, que visam garantir educação de qualidade para todos. Essas ações são voltadas para o cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições educacionais em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, a LDB, em seu artigo 70, define as despesas que podem ser financiadas com os recursos provenientes dessa vinculação constitucional, enquanto o artigo 71 especifica aquelas que não podem ser custeadas com esses recursos. Portanto, é fundamental que estejamos atentos ao modo como os recursos da educação estão sendo aplicados. A seguir, na tabela 2, explicitamos quais são essas ações:

ART. 70 - LDB	ART. 71 - LDB
I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;	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 - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;	II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;	III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino	IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;	V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;	VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.
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.	

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. Elaborado pelos autores.

Por fim, o MDE é um componente essencial para o fortalecimento do sistema educacional, pois garante que os recursos sejam direcionados para as ações fundamentais que asseguram o funcionamento das escolas e a qualidade do ensino. Ao garantir o custeio de despesas com pessoal, materiais, infraestrutura e serviços essenciais, o MDE contribui diretamente para a concretização das metas educacionais estabelecidas em nível nacional, estadual e municipal. Dessa forma, a correta alocação e gestão dos recursos do MDE são fundamentais para promover uma educação de qualidade e para atender às necessidades dos estudantes, assegurando que o sistema educacional seja eficaz, sustentável e acessível a todos.

3) O “NOVO” FUNDEB

Para além dos impostos arrecadados, uma das principais fontes de financiamento da educação no Brasil é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Antes de abordarmos o Novo Fundeb, é importante entender o contexto histórico dos fundos anteriores. A política de fundos para a educação brasileira teve início com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido como Fundef, por meio da Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996. O FUNDEF tinha uma política de vinculação de 15% de alguns impostos e transferências, são eles: a) parcela do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); b) o Fundos de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM); e, c) os Impostos sobre os Produtos Industrializados (IPI). Esse conjunto de receitas arrecadadas era redistribuído às redes municipais e estaduais. Para efeitos de repasse financeiro, havia uma conta única e específica com cada Estado, portanto, ao contrário do que muitos imaginam, o tipo de financiamento via Fundef não criava novos recursos, ao contrário, redistribuía os arrecadados.

Importante ressaltarmos aqui, que o valor repassado às redes municipais e estaduais, era de acordo com a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental. O Fundef teve vigência de 10 anos, finalizando no ano de 2006.

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 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, vimos acontecer a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (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 a 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 o Fundef, no Fundeb o valor destinado a cada estado e município era de acordo com o número alunos matriculados na rede pública, com os dados coletados pelo Censo Escolar do ano anterior. A questão da complementação da União ocorria sempre quando o valor por aluno não alcançasse o mínimo previsto nacionalmente.

Uma outra diferença observada entre os fundos é o 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. Didaticamente, temos: 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 a 1,3.

No entanto, o FUNDEB, também apresentava desafios e necessitava de ajustes, o que levou à criação do Novo Fundeb.

Logo, a partir em 2021 temos a concretização do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (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.

O Novo Fundeb passa 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 na impossibilidade de alteração no texto constitucional, pois o mesmo já conta com previsões de revisões. A primeira revisão está prevista para o ano de 2026 e, posteriormente, as revisões acontecerão a cada 10 anos (Brasil, 2021).

Ao 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), portanto, nunca menos do que 25% das receitas. or outro ado, a complementação da União, passa a ser de no mínimo 23% das receitas. Em relação a repartição, observa-se a manutenção do critério anterior, qual seja: por meio do número de matrículas de alunos, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

Destaca-se que pelo Novo Fundeb a dupla matrícula está assegurada pelo Decreto Nº 10.656/2021. Onde, que no que diz respeito à Educação Especial, o fator de ponderação foi alterado no ano de 2024, sendo 1,40.

Para além das contribuições repassadas pelo Novo Fundeb arrecadadas pelo MDE, a educação tem outras fontes de receitas para a educação básica, por exemplo, a) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), que presta assistência suplementar às escolas da rede pública e às escolas 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; d) o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), que auxilia a gestão escolar por meio de investimentos, e e) Salário-educação, constituído de contribuição social cobrada de empresas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social – RGPS.

Para além desses programas, não poderíamos deixar de 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, onde em seu Art. 22 diz sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamenta 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 alunos público-alvo da educação especial será contabilizada duplamente no Novo Fundeb, quando tiverem matriculados em classe comum de ensino regular da rede pública e matriculados no AEE, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior.

Portanto, o Novo Fundeb, representa um avanço significativo no financiamento da educação básica no Brasil, especialmente no que diz respeito à equidade e à distribuição de recursos. A ampliação da participação da União no fundo, que passou a garantir um aporte financeiro mais robusto, o Novo Fundeb busca reduzir as desigualdades educacionais entre as diferentes regiões do país, garantindo que os estados e municípios com menores arrecadações tenham acesso a recursos suficientes para promover a educação de qualidade.

Além disso, o Novo Fundeb estende seu alcance à educação infantil, promovendo uma integração mais ampla no sistema educacional. A importância desse fundo está na sua capacidade de proporcionar um financiamento mais justo e inclusivo, assegurando que todos os estudantes, independentemente de sua localização, recebam a mesma oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, o Novo Fundeb é essencial para o fortalecimento da educação pública no Brasil, buscando corrigir as desigualdades e promover um sistema educacional mais justo e eficiente.

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE DE SURDOS**

Atualmente, não existe um financiamento específico para a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, conforme concebida pela Lei 14.191/2021. Embora essa legislação tenha criado uma estrutura para o ensino bilíngue de Surdos, ainda não há registros ou previsões de mudanças nas políticas orçamentárias vigentes que direcionem recursos específicos para essa modalidade de ensino. Neste item, procuraremos refletir sobre os desafios enfrentados e identificar possíveis caminhos que possam direcionar e viabilizar o financiamento dessa modalidade, assegurando que os recursos necessários sejam adequadamente destinados ao seu desenvolvimento, promoção e sustentabilidade no sistema educacional.

Dito isso, não sabemos ao certo quanto seria necessário para atender plenamente as demandas da escolarização de alunos Surdos, mas sabemos que não há um financiamento específico destinado a essa modalidade.

Adicionalmente, destacamos que a modalidade "Educação Bilíngue de Surdos" não é descrita de forma específica nas despesas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o que impossibilita a identificação do montante destinado a essa área. Não há registros claros sobre o pagamento de profissionais que atuam na Educação Bilíngue de Surdos ou sobre as despesas com a manutenção e desenvolvimento dessa modalidade. Entendemos que essas despesas estão agregadas a outras modalidades e etapas de ensino, o que contribui para a invisibilidade na prestação de contas.

Também chamamos a atenção para a ausência de uma sistematização no momento dessa alocação financeira. Não há registros, não há organização, não há critérios, não há 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 educacional essa distribuição.

Considerando as possibilidades de inclusão da modalidade Educação Bilíngue de Surdos na política do Novo Fundeb, é importante destacar que o fundo passará por momentos de revisão de seus textos, com a primeira revisão prevista para 2026, conforme estabelece a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. As revisões subsequentes ocorrerão a cada 10 anos (2036, 2046 e assim por diante). Nesse contexto, há a expectativa de que, em algum momento, a Educação Bilíngue de Surdos seja incorporada como

modalidade nas futuras revisões da política do fundo, garantindo o financiamento adequado dessa modalidade no sistema educacional.

Entretanto, pensando nas possibilidades de inserção da modalidade Educação Bilingue de Surdos na política do Novo Fundeb, podemos dizer que a mesma não pode ser compreendida apenas por critérios objetivos como, por exemplo, o número de matrículas e fatores de ponderação como no caso da Educação Especial. Mas, precisa ser entendida a partir das correlações de poder entre os grupos (etapas/modalidades) de interesse dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no momento da alocação de recursos. Logo, isso levaria a mudanças, também, nos padrões de planejamento, prestação de contas dos recursos e sua fiscalização e no controle das aplicações.

Como dito anteriormente, a inviabilidade das despesas na Educação 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 e a da Educação Bilingue de Surdos.

Nesse contexto, destacam-se as 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.

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

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[1]).

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, é a condição de "antiguidade" e "novidade" atribuídos aos moradores de Winston Parva[2]. Os outsiders são frequentemente vistos como 'recém-chegados', ou seja, como um grupo que não compartilha do histórico, das tradições e dos valores construídos ao longo do tempo pelos estabelecidos (moradores antigos) (Elias, 2000).

[1] 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.

[2] É uma comunidade fictícia localizada na Inglaterra, perto de Leicester, onde a pesquisa de Norbert Elias foi realizada. A cidade era dividida em três zonas ou bairros.

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).

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).

Cabe-nos ressaltarmos que, na proposição de Elias (2000) a figuração estabelecidos-outsideers possui constantes estruturais, uma delas é 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).

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, importante frisarmos, 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 a ser considerado 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).

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

Em outras palavras, vimos como pertinência, a necessidade da vinculação de nossas discussões da surdez a partir dos marcadores culturais próprios da comunidade surda, tomando-os como ponto de partida e sem perder de vista, o movimento de resistência e à reinvenção do sujeito Surdo, por meio de uma estética outra que, nos termos de Witches (2018, p. 38), emerge a partir 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. Para nossas discussões, buscamos amparo nas compreensões da Educação Bilíngue de Surdos a partir de / e da Lei nº 14.191 de agosto de 2021, onde temos 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, entendemos que conceber a Educação Bilíngue 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 dura e resistência contra uma língua hegemônica e estabelecida que, historicamente, diminuiu a margem de poder e o prestígio social das línguas minoritárias que, no nosso estudo, tratamos da Libras.

Logo, entre as dinâmicas e tensões sociais emergem um movimento de resistência, sendo ela:

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.

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, onde temos significações e crenças que giram em torno de uma língua de sinais sustentadas por um imaginário de que ela se trata de 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 recorreremos ao estudo eliasiano na comunidade de Winston Parva, especificamente, às 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 operava 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, vimos nos estudos de Senna (2019) e Passos (2022) 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 qualidade. A literatura que versa sobre a temática da Educação Bilíngue e esses tensionamentos da comunidade surda apontam para, pelo menos, duas questões, são elas: a) carência de escolas e classes bilíngues (Moraes, 2017; Stürmer, 2015; Silva, 2017); b) escassez de professores fluentes em Libras (Morais, 2015; Silva, 2017; Martins, 2020).

Além dessas indicações dos estudos que recorreremos, indicamos ainda, o destaque do 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).

Para nós, aqui, temos algumas questões que 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 as carências de escolas e classes bilíngues e a escassez de professores e profissionais que atuam diretamente na Educação Bilíngue de surdos e/ou, ainda, ditar os rumos e políticas da operacionalização da perspectiva bilíngue dos sistemas educacionais no Brasil. Assim, temos na estigmatização linguística das línguas orais e de sinais dos grupos hegemônicos (estabelecidos) e minoritários (outsiders), processos que visam a (des)valorização da Libras e (des)equilibram a margem de poder e o seu prestígio social.

Ainda nos exercícios análogos com o 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[3].

A respeito do financiamento da Educação de Surdos, temática de nosso estudo, a partir do que vimos no capítulo anterior, compreendemos que é necessário chamarmos 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 apresentado desafios significativos para a sua alocação e operacionalização na estrutura do sistema educacional brasileiro.

[3] 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).

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 que evidenciamos no capítulo anterior: a falta de transparência acompanhada da ausência de clareza nas informações contábeis quanto a 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. Assim, a falta de clareza contábil não apenas esconde a realidade dos investimentos, mas também revela a dependência dos outsiders em relação aos estabelecidos.

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 Bilíngue 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, que consideramos importante em nossas reflexões 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 Bilíngue 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 decidir 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.

CONSIDERAÇÕES

Este caderno reflexivo foi elaborado com base em uma pesquisa realizada junto a profissionais da educação que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí, em funções de gestão. Este caderno não se propõe a oferecer fórmulas ou soluções prontas para o trabalho docente com os sujeitos mencionados. Pelo contrário, tem como objetivo sensibilizar e capacitar esses profissionais, promovendo reflexões e diálogos sobre a temática abordada. Este produto sintetiza os aprendizados adquiridos ao longo do processo de pesquisa e busca contribuir, de forma prática e reflexiva, para o fortalecimento do campo educacional.

Ao longo do caderno, exploramos os tópicos Surdez, Educação Bilíngue de Surdos, Financiamento da Educação e reflexões sobre a estruturação de um futuro Financiamento para a Educação Bilíngue de Surdos.

O material surge como um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada "Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí – ES", que investiga o financiamento da educação de Surdos. A partir das reflexões dessa dissertação, identificou-se a necessidade de criar um recurso que auxilie gestores e secretários de educação a tomar decisões conscientes e informadas sobre a alocação de recursos financeiros, considerando as demandas e despesas específicas dessa modalidade de ensino. Com uma compreensão da surdez pelo viés da diferença, da Educação Bilíngue de Surdos conforme a Lei 14.191/2021, e com noções básicas de financiamento educacional, espera-se que as decisões passem a valorizar mais efetivamente a escolarização dos alunos Surdos.

Diante da ausência de materiais que instruem os gestores nesse aspecto, este caderno visa preencher essa lacuna, contribuindo para que as decisões sejam mais justas e voltadas à valorização da educação de Surdos.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma comunidade localizada no interior do Espírito Santo, a questão do financiamento específico para a educação de Surdos é um desafio nacional. Acreditamos que, a partir das reflexões originadas dessa pequena comunidade, seja possível fomentar discussões mais amplas e significativas, tanto no campo social quanto no científico, contribuindo para avanços na temática do financiamento educacional.

Assim, tomamos a noção de estabelecidos-outsiders (Elias, 2000) para analisar o financiamento público da/na Educação Bilíngue de Surdos, pois para nós parece-nos

[...] 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).

Ademais, este caderno é um convite para o início de uma transformação necessária, baseada no reconhecimento e na valorização dos direitos educacionais dos Surdos em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/12/24.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. A constituição de saberes num contexto de Educação Bilíngue para Surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento. 2015. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2015.

Decreto Nº 10.656, de 22 de março de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. 1º ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm.

Emenda Constitucional nº 53, de 24 de dezembro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm.

Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm.

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.

LEI Nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm.

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.

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.

LOPES, Maura Corcini. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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.

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.

MARTINS, Caroliny Capetta. O ensino de astronomia indígena para Surdos. 2020. 113F. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. Educação de alunos 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 para 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.

OPOLZ, Suellym Fernanda. Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Bilíngue para 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.

PORTAL, Suzy Mara da Silva. As Políticas de Financiamento da Educação Especial: análise das perspectivas e desafios do município de Belém do Pará. Anais – VI Encontro Anual da FINEDUCA, 2018, p. 356-366.

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. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. Limites e possibilidades da Educação Bilíngue para Surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.

SENNA, 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.

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.

STÜRMER, Ingrid Ertel. Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de 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.

WITCHS, 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.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. Educação em Revista, v. 34, p. 1-17, 2018.