

Paula Debossan Borges
Euluze Rodrigues da Costa Júnior

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

encontrografia

Paula Debossan Borges
Euluze Rodrigues da Costa Júnior

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

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

REVISÃO

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borges, Paula Debossan

Nuances do financiamento público na educação
bilingue de surdos no município de Guaçuí / Paula
Debossan Borges, Euluze Rodrigues da Costa Júnior.
-- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2026.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-179-2

1. Educação - Finanças 2. Educação bilingue de
surdos 3. Pessoas com deficiência auditiva - Educação
4. Surdos - Educação I. Júnior, Euluze Rodrigues da
Costa. II. Título.

26-356929.0

CDD-371.912

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de surdos 371.912

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-179-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PREFÁCIO.	13
1. INTRODUÇÃO	16
2. DE QUAL EDUCAÇÃO DE SURDOS ESTAMOS CONVERSANDO? CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ	30
2.1 Histórico e processos sociais	35
2.2 As políticas de Educação Bilíngue de Surdos em Guaçuí	38
3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SUAS DINÂMICAS ECONÔMICAS: OS PLANEJAMENTOS, AS DEMANDAS E O ATENDIMENTO	44
3.1 Planejamento orçamentário na Educação de Guaçuí – ES	45
3.2 Receitas para o financiamento educacional no município de Guaçuí – ES	51
3.3 Despesas na educação de Guaçuí – ES	60
4. ESTUDANTES SURDOS COMO GRUPO OUTSIDERS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS . . .	78
4.1 Educação Bilíngue de Surdos: a condição de <i>outsider</i> e a compreensão da gestão	79

4.1.1 Entendimento da surdez pela gestão da Educação Especial. .	89
4.1.2 Compreensão da Educação Bilíngue de Surdos pela Gestão da Educação Especial	94
5. CONCLUSÃO.	100
6. SOBRE OS AUTORES.	106
7. REFERÊNCIAS.	108

Pesquisar o que nos toca, para tocar outras pessoas.

A todos(as) que pesquisam e se dedicam à garantia dos direitos de estudantes surdos.

Às nossas amadas famílias.

APRESENTAÇÃO

É com alegria e compromisso que apresentamos o livro *Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí*. Fruto da dissertação de mestrado de Paula Debossan Borges, defendida em 2025, no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta obra é resultado de um percurso de pesquisa, reflexão e engajamento acadêmico que se amplia agora em formato de livro, escrito por nós, Paula e Euluze, como autoria compartilhada. Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma investigação que, embora situada em um município específico do interior do Espírito Santo, dialoga com questões nacionais e internacionais sobre o direito à Educação Bilíngue de Surdos, o papel das políticas públicas e os limites e possibilidades do financiamento educacional.

Partindo do reconhecimento de que a Educação Bilíngue de Surdos constitui não apenas um direito legalmente assegurado, mas também uma luta histórica da comunidade surda, a pesquisa que deu origem a este livro buscou compreender como o financiamento público se materializa em Guaçuí e quais os caminhos e desafios para garantir que a legislação não se restrinja ao papel, mas se traduza em práticas educativas. Ao analisar planos orçamentários, leis municipais, dados financeiros e percepções

de gestores, emergem nuances que revelam a invisibilidade recorrente da Educação Bilíngue de Surdos dentro das rubricas da Educação Especial, o que dificulta o monitoramento e a destinação de recursos específicos para atender às singularidades desta modalidade.

O livro apresenta, de modo entrelaçado, a trajetória da pesquisa, o referencial teórico inspirado na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, as análises documentais e os relatos das vozes que participaram do estudo. Tais elementos não apenas descrevem um cenário, mas o interpretam, permitindo compreender como as interdependências entre gestores, políticas e comunidade escolar produzem avanços, tensões e, muitas vezes, silenciamentos.

Ao tratar da realidade de um município de pequeno porte, esta obra ilumina também desafios que se repetem em diversas cidades brasileiras: a carência de registros detalhados sobre o financiamento da Educação Bilíngue, a sobreposição de políticas que frequentemente enquadram a surdez sob a rubrica genérica da Educação Especial e a dificuldade de articular o planejamento orçamentário com práticas pedagógicas consistentes. A experiência de Guaçuí, portanto, é particular e, ao mesmo tempo, exemplar: mostra como decisões locais são atravessadas por diretrizes nacionais e por disputas em torno da visibilidade dos direitos da comunidade surda.

Esse percurso analítico é enriquecido por uma postura investigativa que não se limita a apontar lacunas, mas busca compreender os múltiplos fatores que estruturam o financiamento educacional. Nesse sentido, o livro lança luz sobre como mecanismos administrativos, escolhas políticas e concepções de surdez se entrecruzam na definição das condições de acesso à Educação Bilíngue. Ao mesmo tempo, evidencia o papel da comunidade surda como sujeito coletivo que resiste, reivindica e constrói caminhos diante das restrições impostas pela ausência de políticas mais específicas e sensíveis.

Ler este livro é, portanto, um convite a reconhecer a educação como campo de interdependências, no qual se entrelaçam histórias pessoais, políticas públicas, recursos financeiros, disputas simbólicas e, sobretudo, projetos de futuro. Ao dar visibilidade às vozes que muitas vezes permanecem

nas margens, a obra reforça a importância de compreender o financiamento não apenas como técnica administrativa, mas como parte de uma rede social que expressa compromissos éticos e políticos.

Este livro dirige-se a pesquisadores, professores, gestores públicos, estudantes e à comunidade surda, convidando todos a refletirem sobre os sentidos do financiamento na educação. Mais do que números e planilhas, o financiamento é aqui compreendido como expressão de escolhas políticas, de reconhecimento da diferença e de compromisso com a justiça social. É nessa direção que a obra se insere: não apenas como registro acadêmico, mas como instrumento de diálogo, denúncia e proposição.

Que a leitura destas páginas possa fortalecer a luta por uma educação pública que respeite e valorize a Libras, que reconheça a centralidade da cultura surda e que assegure, em cada município e em cada escola, o direito a uma escolarização bilíngue.

Paula Debossan Borges
Euluze Rodrigues da Costa Junior

PREFÁCIO

O presente livro, *Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí*, representa uma contribuição ímpar ao campo das políticas educacionais e da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Ao articular os desafios do financiamento público com as lutas históricas da comunidade surda, a obra coloca em evidência não apenas a dimensão técnica da gestão de recursos, mas sobretudo o aspecto humano e político que envolve o direito à educação de qualidade para todos.

A questão da surdez, ao longo da história, tem sido interpretada sob diferentes prismas: ora como deficiência, ora como diferença. Essa ambiguidade repercute diretamente nas políticas públicas e nas práticas escolares, muitas vezes marcadas por contradições entre discursos inclusivos e realidades excludentes. Os autores, atentos a essa complexidade, assumem o compromisso de analisar a Educação Bilíngue de Surdos não pela ótica da carência, mas a partir da diferença cultural e linguística que constitui a identidade surda.

Nesse sentido, o livro convida o leitor a refletir sobre o bilinguismo enquanto direito humano e linguístico, já reconhecido legalmente, mas ainda em processo de consolidação no cotidiano das escolas brasileiras. Ao eleger o município de Guaçuí como objeto de estudo, a pesquisa demonstra

que, mesmo em territórios locais, aparentemente periféricos no debate nacional, emergem experiências e tensões que refletem dilemas de alcance macroestrutural. Assim, o microcosmo municipal revela-se paradigmático para compreender as disputas por reconhecimento e por justiça social.

O mérito desta obra também reside na escolha teórico-metodológica. Ao recorrer à Sociologia Figuracional de Norbert Elias, os autores iluminam as relações de poder que atravessam a dinâmica *estabelecidos-outsiders*, aplicando-a de forma criativa ao contexto da Educação Bilíngue. Essa lente permite compreender como as concepções dos gestores sobre a surdez e sobre a própria educação de surdos influenciam diretamente a distribuição dos recursos públicos. Trata-se de um olhar que ultrapassa os números e orçamentos para evidenciar os sentidos políticos e sociais que eles carregam.

O leitor encontrará, ao longo dos capítulos, uma análise minuciosa dos planos orçamentários, das receitas e das despesas municipais, sem perder de vista o impacto concreto dessas escolhas sobre a vida dos estudantes surdos. O texto traz clareza e densidade, revelando tanto avanços quanto fragilidades: da ausência de registros específicos sobre financiamento da Educação Bilíngue à necessidade urgente de maior transparência e sistematização de dados.

Mas este livro é mais que um diagnóstico. Ele é um chamado à ação. Ao discutir as nuances do financiamento, aponta caminhos para gestores, pesquisadores e militantes da Educação Inclusiva. Convida-nos a pensar uma política pública que reconheça as singularidades linguísticas da comunidade surda, que garanta condições equitativas de aprendizagem e que assegure, na prática, a efetividade do direito constitucional à educação.

Por tudo isso, esta obra deve ser lida com atenção e sensibilidade. Ela interessa não apenas a estudiosos da educação, mas a todos aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Que as páginas seguintes inspirem novas pesquisas, fomentem debates e fortaleçam a luta pela Educação Bilíngue de Surdos como direito inalienável.

Este livro é, portanto, mais que uma produção acadêmica: é um gesto político e ético. Ao dar visibilidade às experiências de Guaçuí, lança luz sobre desafios nacionais e reafirma que nenhuma diferença deve ser motivo de exclusão. Pelo contrário, é na diversidade que reside a potência transformadora da educação.

Dr.^a Keila Cardoso Teixeira

1. INTRODUÇÃO

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.

Logo, o entendimento sobre a surdez adotado neste estudo está aliado 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, p. 18) defende, segundo o qual “[...] a surdez pela surdez não existe”, 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.

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.

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).

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).

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 a 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).

Em se tratando da Educação Bilíngue de Surdos, temos o bilinguismo que 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, 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 (Quadros, 2000, 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.

Seguindo esse enredo, como efeito das tensões fortes e brandas vivenciadas por diferentes grupos sociais apoiados nas perspectivas da surdez, 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, 1996b). 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 (Brasil, 2021, cap. V-A, art. 60-A, grifos nossos).

Ainda sobre a Lei nº 14.191, em seu art. 78-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.

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).

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 (Brasil,

1988), 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, do 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, 1988).

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. 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.

Nesse sentido, apresentamos apontamentos iniciais relativos à pesquisa intitulada *Nuances do Financiamento Público na Educação Bilíngue de Surdos no município de Guaçuí*, 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, recorremos 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 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.

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; Prieto, 2019; França; Prieto; Castro; Souza, 2020) e a participação dos gestores na formulação de políticas públicas (Almeida; Melo; 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 conseguinte, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir o direito linguístico e a escolarização de estudantes surdos na perspectiva bilíngue.

Evidencia-se 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 estabelecida (Língua Portuguesa) e uma língua minoritária na modalidade visual e espacial recém-chegada aos espaços educativos comuns (Libras). 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.

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 (2000, 2001, 2017), 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.

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; Lucena, 2005).

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, como, por exemplo, as estruturas familiares, as relações de vizinhança, do trabalho, da comunidade escolar e outros (Elias, 2017). Nesse contexto, compreende-se que o valor social atribuído a um indivíduo ou a um grupo pode decorrer da influência que exercem na sociedade (Elias, 2000). Tais relações podem se constituir a partir de dois ou mais indivíduos vinculados por laços de interdependência, como ocorre nas famílias, nas escolas, nas cidades, nos estratos sociais ou nos 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; Lucena, 2005, p. 1). Não é “um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer” (Gebara; 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).

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).¹ 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 autoimagens, sejam elas individuais e/ou grupais.

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.

Percebe-se, nas fofocas, um potente instrumento de irradiação dos estigmas, sejam eles positivos ou negativos (Elias, 2000).

De acordo Elias e Scotson (2000), o grupo estabelecido atribui 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 do grupo de *outsiders* (Elias, 2000). Assim, é possível observar que o poder é relacional nessa conexão *estabelecidos-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).

Dessa maneira, 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).

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

Assim, ao examinar o Financiamento da Educação Bilíngue de Surdos, a abordagem teórico-metodológica proposta pelo autor permite-nos 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).

Portanto, em diálogo com as noções de poder elaboradas por Elias (2000), 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 Cateórica” 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 da Transparência do município e no Sistema

de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).² 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, este trabalho 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

2 Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope). Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/siope/o_que_e.jsp. Acesso em: 5 mar. 2026.

suas necessidades e desafios. Essa aproximação pode contribuir para a superação dos estigmas linguísticos e garantir uma educação mais acessível e democrática.

2. DE QUAL EDUCAÇÃO DE SURDOS ESTAMOS CONVERSANDO? CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO 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 conclui 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)³ informam que o Espírito Santo possui uma área territorial de 46.074,448 km², dividida em 78 municípios, sendo Vitória a capital do Estado. Em termos populacionais, há 3.833.712 capixabas⁴ 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,⁵ com 29.358 habitantes de acordo com o IBGE (2022),⁶ um IDH municipal de 0,703 e área territorial de 468,185 km². Os moradores desfrutam de um clima ameno, típico das regiões montanhosas do Estado, com temperatura média anual de 21,4°C.

O município está localizado na região Sul do Espírito Santo, a 227 km de distância de Vitória. Faz divisa com Alegre, a Leste; com Dolores 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)

3 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados:** Espírito Santo. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

4 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). Povo Capixaba. Vitória, ES: Governo do Estado, 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.

5 ESPÍRITO SANTO (Estado). **Região do Caparaó**. Vitória, ES: Secretaria de Estado do Turismo, 2024. Disponível em: <https://setur.es.gov.br/regiao-do-caparao>. Acesso em: 20 dez. 2024.

6 IBGE. **Cidades e Estados:** Guaçuí. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/guacui.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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 matrículas.⁷

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*,⁸ desenvolvidos no grupo de pesquisa *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE)*. Conforme o Quadro 1 a seguir, houve uma queda no número de matrículas totais ao longo dos três últimos anos no município de Guaçuí.

Quadro 1 – 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.

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 2:

7 Número de matrículas atual informado pela Secretaria de Educação durante a coleta de dados.

8 Este subprojeto é vinculado ao projeto *Educação de Surdos nos contextos brasileiro e mexicano: formação, políticas e práticas*, coordenado pelo professor Dr. Eulaze Rodrigues da Costa Junior e financiado pela Fundação de Amparo e Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

Quadro 2 – 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 3 e 4** 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 3 – 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 4 – 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.

2.1 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,⁹ 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 por meio do financiamento para capacitações na área da Deficiência Mental¹⁰ com o objetivo de iniciar “[...] o processo de criação de salas que atendessem as exigências das normas vigentes” (Guaçuí, 2024, 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

9 Guaçuí tornou-se um município independente de Alegre desde 1928 (Guaçuí, 2024, p. 15).

10 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”.

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*¹¹ 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” (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 e 2000, um fato de grande importância para a educação do município de Guaçuí. Nesse processo, as primeiras escolas municipalizadas

11 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).

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 Secretaria Municipal de Educação (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 nº 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.¹² 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.

2.2 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

12 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 possuíam algum estudante público da Educação Especial, desenvolvendo trabalhos colaborativos com os professores da classe regular (Guaçuí, 2024, p. 76).

de Surdos no município de Guaçuí possui algumas características, traços enraizados na Rede Estadual: “Porque 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, à 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 a 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 do Magistério Público Municipal – Nível A (MaMPA) e cargo de professor do Magistério Público Municipal – Nível B (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 ou 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 vista 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 nesse cargo.

[...] E hoje conseguimos o instrutor, graças a Deus [...] 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, à organização e à 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 [...]. 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 nº 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.

3. 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.

3.1 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 seção, 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, 2021c).

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.¹³ Desse modo, o programa busca contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal.

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:

13 O objetivo do programa “De A a Z vamos aprender” consta no documento Formulário 2 – Identificação dos Programas: Consolidado Geral, da Prefeitura Municipal de Guaçuí, emitido em 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://spl.cmguacu.es.gov.br/Arquivo/Documents/EXT/202110151355587337.pdf?identificador=39003600330034003A005000>. Acesso em: 5 mar. 2026.

- 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, 2021b, art. 38).

Em contrapartida, nos anos de 2023 e 2024, as Leis de Diretrizes Orçamentárias tiveram um 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 materiais 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 Municipal Dinheiro Direto na Escola (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 1 com os valores previstos pela LOA a serem destinados à educação, nos anos de 2021 a 2024.

Tabela 1 – Valores¹⁴ previstos pela LOA à função Educação em Guaçuí/ES nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 (R\$)

ANO	FUNÇÃO EDUCAÇÃO	CORRENTE	CAPITAL
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 LOAs analisadas, há um orçamento para a educação, totalizando cerca de R\$ 27 milhões em 2021, R\$ 31 milhões em 2022, R\$ 32 milhões em 2023 e R\$ 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

14 Ressaltamos que recorremos aos valores nominais.

averiguar o valor previsto para ser gasto em cada etapa e modalidade de ensino presente no município, como se pode ver na Tabela 2.

Tabela 2 – 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	2022	2023	2024
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 e 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 2, é possível visualizar que a modalidade com maior valor é a do Ensino Fundamental, nos quatros 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.

3.2 Receitas para o financiamento educacional no município de Guaçuí – ES

Neste 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 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (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 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 3, consta o levantamento da receita do período estudado, resultante de impostos, de acordo com os arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

Tabela 3 – Receitas Resultante de Impostos (R\$)

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

Fonte: SIOPE. Elaboração própria.

Quanto aos dados presentes na Tabela 5, Castro (2010, p. 172) diz que a estrutura organizacional do financiamento da educação é baseada em regime de colaboração, sendo uma estratégia “mista e complexa”, pois uma grande parte dos recursos da educação são provenientes da vinculação de impostos, ou seja, de receitas de transferências próprias, 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, p. 172) 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”.

Entretando, 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 4 a seguir, é possível visualizarmos as receitas segregadas de acordo com a fonte e observar as receitas de impostos próprios.

Tabela 4 – Receitas de acordo com a
fonte (R\$) – Guaçuí/ES 2021, 2022 e 2023

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

Fonte: SIOPE. Elaboração própria.

Os dados apresentados na Tabela 6 mostram que as receitas originárias de impostos próprios, constituídos pelo IPTU, ITBI, ISS e IRRF,¹⁵ 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 e 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.

Entretando, 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

15 IPTU corresponde ao Imposto Predial e Territorial Urbano; ITBI, ao Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis (inter vivos); ISS, ao Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza; e IRRF, ao Imposto de Renda Retido na Fonte.

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, p. 256), “os recursos advindos de transferências de receitas tributárias entre os entes federados são imprescindíveis para o financiamento da educação nos municípios”.

Todavia, ressaltamos que uma parcela do montante arrecadado das transferências tributárias é destinada ao Fundeb. Na Tabela 5, esses valores ficam evidentes.

Tabela 5 – Valores destinados ao Fundeb nos anos de 2021 a 2023 (R\$)

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

Fonte: 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 6, 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 6 – Receitas Recebidas do Fundeb no exercício (R\$)

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

Fonte: 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 provêm 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, p. 15), 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, p. 603).

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 7 apresenta os valores das Receitas Adicionais para o Financiamento da Educação nos anos de 2021, 2022 e 2023.

Tabela 7 – Receitas Adicionais para o Financiamento do Ensino (R\$)

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

*Incluindo rendimentos de aplicações financeiras.

Fonte: SIOPE. Elaboração própria.

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*,¹⁶ mas sem instruções de aplicação.

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

16 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.

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 encontradas evidências 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.

3.3 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 8.

Tabela 8 – Despesas com recursos do Fundeb (por área de atuação) no ano de 2021 (R\$)

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
Profissionais da Educação Básica					
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
Outras Despesas					
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
Total das despesas com recursos do Fundeb					
TOTAL	34.243.671,83	23.292.794,10	22.217.364,26	21.855.985,58	1.075.429,84

Fonte: 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, trata-se de despesas que ainda não foram liquidadas, referentes a serviços cuja execução não foi comprovada ou a bens que ainda 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.

Tabela 9 – Despesas com recursos do
Fundeb (por área de atuação) no ano de 2022 (R\$)

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
Profissionais da Educação Básica					
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
Outras Despesas					
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
Total das despesas com recursos do Fundeb					
TOTAL	30.995.061,55	28.970.408,09	28.016.058,13	27.870.726,11	954.349,96

Fonte: 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.

Desde o ano de 2023, as despesas antes categorizadas nos registros do Siope por área de atuação, passaram a ser sistematizadas por subfunção. Dessa maneira, os registros se tornaram mais detalhados. A seguir, a Tabela 10 expõe os valores das despesas com os recursos do Fundeb dispostos por subfunções.

Tabela 10 – Despesas com recursos do Fundeb (por subfunção) no ano de 2023 (R\$) (continua)

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
Profissionais da Educação Básica					
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

Tabela 10 – Despesas com recursos do Fundeb (por subfunção) no ano de 2023 (R\$) (conclusão)

Outras Despesas					
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
Total das despesas com recursos do Fundeb					
TOTAL	36.007.454,70	33.644.342,42	33.062.122,50	32.849.417,17	582.219,92

Fonte: 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 vi-

sibilidade 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 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 ao 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 e 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 11, 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 11 lista as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino custeadas com receitas de impostos (exceto Fundeb):

Tabela 11 – 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 (R\$)

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
Ações típicas de MDE 2021 (A)					
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
TOTAL	8.081.776,65	6.390.556,86	5.839.363,26	5.835.844,06	551.193,60
Ações típicas de MDE 2022 (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
TOTAL	7.835.562,37	7.583.865,33	6.820.757,85	6.814.647,66	763.107,48
Ações típicas de MDE 2023 (C)					
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
TOTAL	8.558.427,11	7.918.981,99	5.501.973,08	5.490.124,94	2.417.008,91
TOTAL (A+B+C)					
Total	24.475.766,13	21.893.404,18	18.162.094,19	18.140.616,66	3.731.309,99

Fonte: SIOPE. Elaboração própria.

Aqui, cabe ressaltar uma mudança na forma de registro dos dados no 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 11.

Nessa tabela, estão os valores das despesas entre os anos de 2021 e 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 12 abaixo:

Tabela 12 – Outras despesas com a Educação por área de atuação
nos anos de 2021 a 2022 e por subfunção no ano de 2023 (R\$)

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
2021					
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
TOTAL	5.159.400,70	3.483.428,07	3.412.033,12	3.410.178,37	71.394,95
2022					
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
TOTAL	4.737.705,08	4.715.820,71	3.567.417,03	3.561.099,15	1.148.403,68
2023					
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
TOTAL	1.227.210,16	1.188.384,50	794.279,94	785.595,54	394.104,56
TOTAL (A+B+C)					
Total	11.124.315,94	9.387.633,28	7.773.730,09	7.756.873,06	1.613.903,19

Fonte: SIOPE. Elaboração própria.

Cabe lembrar que, desde 2023, os registros no Siope não apresentam os dados por área de atuação e sim, por subfunção, conforme as leis orçamentárias. A Tabela 12 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 faltar informações específicas sobre sua natureza.

Quanto 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 de diferença. Nota-se, também que, no ano de 2023, esse valor total reduz drasticamente para exatos R\$ 785.595,54 mil, 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 às modalidades de ensino, sejam elas o Ensino Profissional, a EJA ou a Educação Especial. Por fim, a SEME-Guaçuí teve como outras despesas com a Educação, aproximadamente R\$ 7 milhões 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 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 13 disposta a seguir.

**Tabela 13 – Total geral das despesas com a Educação
no ano de 2021 a 2023 (R\$)**

CATEGORIA	DOTAÇÃO ATUALIZADA	DESPESAS EMPENHADAS	DESPESAS LIQUIDADAS	DESPESAS PAGAS	INSCRITAS EM RESTOS A PAGAR NÃO PROCESSADOS
2021					
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
TOTAL	47.484.849,18	33.166.779,03	31.468.760,64	31.102.008,01	1.698.018,39
2022					
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
TOTAL	43.568.329,00	41.270.094,13	38.404.233,01	38.246.472,92	2.865.861,12
2023					
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
TOTAL	45.793.091,97	42.751.708,91	39.358.375,52	39.125.137,65	3.393.333,39
TOTAL (A+B+C)					
Total	136.846.270,15	117.188.582,07	109.231.369,17	108.473.618,58	7.957.212,9

Fonte: 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 as 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 SE-ME-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 [...]

Agora o demais é administrar. Então a gente administra esse dinheiro como um todo [...] 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.**

[...] **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.**

[...] 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. [...]

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.

[...] 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.

[...] 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**.

[...] **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 [...]

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 forneceu¹⁷ uma estimativa das despesas com a Educação de Surdos no ano de 2023,¹⁸ 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,

17 Aqui destacamos exatamente o que nos foi relatado durante a coleta de dados.

18 Foram solicitados os valores referentes aos três anos estudados, porém, obtivemos resposta apenas dos valores referentes ao ano de 2023.

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 Bilingue de Surdos tem implicações diretas nas políticas de financiamento dessa modalidade, pois impossibilita avaliar os custos necessários para a garantia desse direito constitucional — o da Educação e o da Educação Bilíngue de Surdos. Sobre isso, 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.

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 as demandas dessa área.

4. 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.

4.1 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, p. 67, grifos nossos):

[...] 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; consequentemente, o ouvintismo é assumido — pelos ouvintes, é claro... — como salvo-conduto para ações tutelares.

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; 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 descobrir 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 o 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 a reinvenção do sujeito surdo, por meio de uma estética que, nos termos de Witches (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 **estabelecidas**, 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, grifo nosso).

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 Passos (2022) e Senna (2019), 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 de símbolos de uma identidade cultural separadas de uma norma estabelecida que gera uma ameaça à coesão social/grupal de indivíduos que se inter-relacionam a 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 em que 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 distinguia 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 Passos (2022) e Senna (2019) 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; Silva, 2017; Stürmer, 2015); e b) escassez de professores fluentes em Libras (Martins, 2020; Moraes, 2017; Silva, 2017).

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 (Brasil, 1996, art. 60-A, 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.¹⁹

19 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; Lopes, 2011).

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, 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; França, 2019; Leite, 2023; Mangefeste; 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.

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 permite 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.

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.

4.1.1 Entendimento da surdez pela gestão da Educação Especial

Em diálogo com a literatura que versa sobre a gestão da Educação Especial (Barbosa; Adbian, 2013; Prieto, 2002; Tezani, 2009; Vieria; 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; Almeida, 2021, p. 114–115, grifos nossos).

Portanto, o trabalho de gestor envolve algumas dimensões, como “a política, administrativa, pedagógica e humana” (Barbosa; Abdian, 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 [...]” (Tezani, 2009, 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. Isso 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 [...] isso, é que a gente tem que mudar, tem que estudar, mas eu **não sei te responder assim, o que seria surdez** pra você [...]

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, grifos nossos).

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 Barbosa e Adbian (2013), Prieto (2002), Tezani (2009) 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 (Alberton, 2021; Martins, 2020; Moraes, 2017).

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 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 à literatura que versa sobre a gestão educacional (Barbosa; Adbian, 2013; Prieto, 2002; Tezani, 2009; Vieria; 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.

4.1.2 Compreensão da Educação Bilíngue de Surdos pela Gestão da Educação Especial

Após conversas sobre as percepções sobre a surdez, naturalmente, temos 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 elaborar 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 bilíngues 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 (Moraes, 2017; Morais, 2015; Stürmer, 2015) 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 Bilíngüe 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 Bilíngüe das diretrizes educacionais de cada município. Dessa maneira, a oferta pode ocorrer em: a) escolas bilíngues de surdos; b) classes bilíngues de surdos; c) escolas comuns; e d) polos de Educação Bilíngüe 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 nº 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 s, 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.

5. CONCLUSÃO

No decorrer do tempo, algumas 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).

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 neste estudo 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.

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.

Nesse 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 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. Assim, utilizamos a noção de *estabelecidos-outsiders* para analisar o financiamento público da Educação Bilíngue de Surdos no Município de Guaçuí, Espírito Santo.

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.

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.

6. SOBRE OS AUTORES

PAULA DEBOSSAN BORGES

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE), mestra em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE), graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (Ufes) e 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). 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). Professor Adjunto I 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). 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

7. REFERÊNCIAS

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Etnomatemática Surda**: práticas discursivas no ensino de Matemática para Surdos. 2021. 178p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, 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. *In*: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 7., 2019, Belém, PA. **Anais [...]**. Belém, PA: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeaba/article/view/7441>. 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. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n. 3, p. 583–610, jul/set. 2017.

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. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245–276, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5VhyXX5c7vtm4Tp8xKxphnK/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BILINGUISMO. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bilinguismo/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 dez. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1983. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antes/1988/emc24-83.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1985. Disponível em: 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.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: 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.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: 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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L11494.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13005.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de estudos do Curso Competências Básicas / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** 5. ed., atual. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2018. Disponível em: <http://repositorio.fnde.gov.br/jspui/handle/prefix/190>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2026.

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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: 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.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art7. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, Larissa da Silva. **Sons, sensações e subjetividades:** musicalidade em escola específica de Surdos do Amazonas. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

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.

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; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação Especial:** pesquisa em financiamento. *In:* ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 7., 2019, Belém, PA. **Anais [...].** Belém, PA: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, 2019.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da Educação Especial no município de Campinas-SP no período entre 2012 e 2017.** 2020. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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 Eugência. Estabelecidos e *Outsiders*: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. **Revista Conexões**, Universidade Federal do Paraná, n. 5, p. 23–25, dez. 2000. ISSN 1983–9030.

CIDADE, Ruth Eugência. **Estabelecidos e outsiders**: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. *Revista Conexões*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n. 5, p. 23–25, dez. 2000. ISSN 1983–9030.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuan-ces**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31–46, set./dez. 2013.

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes Surdos no Ensino Superior**. 2015. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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. 268 f. [n. de folhas]. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 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.

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.

EDUCAÇÃO Bilíngue de Surdos se torna modalidade de ensino independente. Presidência da República, Brasília, 3 ago. 2021, Ensino. 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.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução da revisão inglesa de Ruy Jungmann. Revisão, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. 2v. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michel Schroter. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: Volume I – uma história dos Costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Braga Edições 70, 2017.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da Educação Especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 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. In: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 8., 2020. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2020.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR – TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 9., nov. 2005, Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2005.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Norbert Elias, poder e cotidiano. **Revista de Alesde**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 56–66, set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/22599/15880>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: 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, n. 36, p. 91–106, 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) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade de Pernambuco, CAA, 2017.

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, ES: Câmara Municipal, 2008.

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, ES: Câmara Municipal, 2010.

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, ES: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43282020.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43582020.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2021a. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43732021.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2021b. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43782021.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUAÇUÍ. **Lei nº 4.407, de 27 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o Período de 2022 a 2025. Guaçuí, ES: Câmara Municipal, 2021c. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44072021.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2021d. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44082021.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2022a. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44382022.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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, ES: Câmara Municipal, 2022b. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44672022.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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. Guaçuí, ES: Câmara Municipal, 2023a. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44952023.html>. Acesso em: 10 jul. 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, ES: Câmara Municipal, 2023b. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L45272023.HTML>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUAÇUÍ. **Edital nº 030/2024.** Edital de Processo Seletivo Simplificado para composição de reserva técnica para Contratação Temporária de Professores. Guaçuí, ES: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: https://guacui.es.gov.br/arquivos/files/2024/03/arquivo/edital_30_habilitados_2_65f21df883371.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

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.

INCAPER. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: PROATER 2020–2023.** Vitória: Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), 2025. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Guacui.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

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: EPU, 1986.

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. In: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 10., 2022. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), 2022. p. 152–155. ISSN: 2595–136X.

MANGEFESTE, Hellen Abreu Nascimento; FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Despesas da Educação Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – 2015 A 2020**: um olhar para a Educação Especial. In: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 6., 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2023.

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

MATA, Giulie Adriana Vieira da. Condição feminina e casamento a partir da obra de Marianne Weber. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 147–165, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/27176>. Acesso: 25 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. **Educação de estudantes Surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MORAIS, Mônica Zavacki. **A emergência das políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil e na racionalidade inclusiva**. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 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**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-9, 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 em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

PASSOS, Yasmin Chaves dos. **Libras e preconceito linguístico na comunidade de surda**. 2022. 20f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 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 em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. F. (Orgs.). Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45–60.
- QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 54, 2000.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997
- RIBAS, Cleyton Murilo. **Linguagem, Formação e Pré-Juízo: estridências e filiações entre Theodor W. Adorno e Jacques Derrida**. 2017. 110 f. Tese (Doutorado em 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. ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000. Os Estabelecidos e os *Outsiders*: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. **Campos – Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, p. 217–220, 2001. DOI: 10.5380/cam.v1i0.1561. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1561>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1, p. 15–32, 4 ago. 2014. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2681>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- 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**, Monte Carmelo, v. 18, n. 33, p. 62–69, 2019.

SARAT, Magda; SUTTANA, Renato Nésio. Norbert Elias e Mozart como outsiders: memórias de infância e figuração social. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 213–236, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v24n3/O104-8481-comunic-24-3-O213.pdf>. Acesso em: mar. 2026.

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. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 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**, Bauru, v. 25, n. 8, p. 487–500, 2019.

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, 2015.

SILVA, Gabriel Nascimento. **A língua própria do Surdo:** a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues. **O gênero discursivo fábula em libras:** uma análise enunciativa de textos na esfera virtual. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, nov., 2005, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2005.

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.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação Bilíngue:** discursos que produzem a educação se Surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da Educação Especial em Goiás:** 2010 a 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 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.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI, Maura Lopes. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 36, p. 57–68, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064871005.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267–284, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2026.

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. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 34, p. 1–17, 2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

A Educação Bilíngue de Surdos, quando inserida em sistemas educacionais historicamente estruturados sob uma perspectiva ouvintista, passa a ocupar a posição de *outsider* nas figurações de poder que organizam o reconhecimento, o prestígio social e a distribuição de recursos. Nesse contexto, o financiamento da educação deixa de ser um elemento técnico ou neutro e passa a operar como um mecanismo simbólico de inclusão e exclusão, capaz de legitimar estigmatizações linguísticas e hierarquizar sujeitos e línguas. Negar ou invisibilizar o financiamento da Educação Bilíngue de Surdos é, portanto, negar pertencimento, reconhecimento e condições materiais de existência educativa à comunidade surda, perpetuando desigualdades historicamente produzidas e naturalizadas nas relações entre grupos estabelecidos e *outsiders*. É a partir dessa compreensão que este livro se propõe a refletir criticamente sobre a Educação Bilíngue de Surdos e o Financiamento da Educação, tomando-os como dimensões indissociáveis das disputas por poder e reconhecimento.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia