



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

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

**ALEXANDRE BAZILATTO**

**CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPÍRITO  
SANTO**

**VITÓRIA/ES**  
**2023**



**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**ALEXANDRE BAZILATTO**

**CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPÍRITO  
SANTO**

Tese apresentada à linha de pesquisa *Educação Especial e Processos Inclusivos* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (Capes)**



**VITÓRIA/ES  
2023**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

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

---

B363c      Bazilatto, Alexandre, 1986-  
              Condições de qualidade na oferta educacional para estudantes  
              com deficiência intelectual no Espírito Santo / Alexandre  
              Bazilatto. - 2023.  
              135 f. : il.

              Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.  
              Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
              Espírito Santo, Centro de Educação.

              1. Qualidade. 2. Educação Especial. 3. Deficiência  
              Intelectual. 4. Espírito Santo. 5. Norbert Elias. I. Sobrinho,  
              Reginaldo Célio. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
              Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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



## ALEXANDRE BAZILATTO

### CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2023.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Alexandro Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Antônio Carlos Gomes**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Tony Honorato**  
Universidade Estadual de Londrina

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



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



Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Alexandre Bazilatto**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 21 de dezembro do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, professor Reginaldo Célio Sobrinho, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Alexandre Braga Vieira, Andressa Mafezoni Caetano, Antônio Carlos Gomes e Tony Honorato. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada “CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPÍRITO SANTO”. Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 21 de dezembro de 2023.

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Alexandre Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Antônio Carlos Gomes**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Tony Honorato**  
Universidade Estadual de Londrina

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



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



**REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.**

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPÍRITO SANTO” elaborada por **Alexandre Bazilatto**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 21 de dezembro de 2023, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

( ) Aprovada

---

---

---

( ) Reprovada

---

---

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Reginadlo Célio Sobrinho

Alexandro Braga Vieira

Andressa Mafezoni Caetano

Antônio Carlos Gomes

Tony Honorato

---

---

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005**  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 22/04/2024 às 16:21

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/915293?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211  
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
Em 23/04/2024 às 10:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/915606?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 23/04/2024 às 10:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/915618?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE  
Em 23/04/2024 às 13:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/915776?tipoArquivo=O>

À minha família pela paciência, apoio e compreensão durante meu afastamento e minha ausência no percurso desse processo formativo. Em especial, à minha mãe (*In memoriam*) por sempre ser uma referência de simplicidade e persistência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Olorum (Deus), seus Divinos Tronos, por me dar a sustentação necessária e oportunizar momentos de muito aprendizado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, pela empatia, paciência, dedicação, companheirismo e por não desistir de mim durante as atribulações que delinearam meu processo formativo. Meu eterno: muito obrigado!

Ao Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por financiar este estudo.

Aos/Às docentes participantes do curso de extensão “Educação Especial: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum” pela disponibilidade e colaboração.

À turma de doutorado 16D e ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” pela troca de experiências.

À minha banca examinadora, Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira, Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano, Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes e Prof. Dr. Tony Honorato, pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições enriquecedoras.

Aos/Às docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo pela colaboração em meu processo formativo.

Ao meu melhor amigo, Máyrton Simões, por dividir comigo todas as frustrações, angústias, alegrias e por me apoiar no desenvolvimento e conclusão desse processo formativo.

A todos/as que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

*“A crescente congruência com a realidade dos conceitos humanos que hoje representam a natureza não humana pode, pelo menos, servir como um exemplo da capacidade dos símbolos elaborados pelos seres humanos de se desenvolverem na direcção de uma maior congruência com a realidade ou de um alargamento do fundo social de conhecimento”.*

*Norbert Elias (1994b, p. 108)*

## RESUMO

Objetivamos *engendrar análises sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de ensino comum vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo*, buscando: a) Desenvolver reflexões sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual; b) Tecer compreensões sobre como os/as docentes, em seus espaços de trabalho, experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa figuracional (ELIAS; SCOTSON, 2000) que utiliza rodas de conversa como procedimento metodológico principal (MATURANA, 1997). As rodas de conversa ocorreram nos encontros síncronos (on-line) do curso de extensão “Educação Especial: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”, ofertado pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo, de junho a agosto de 2021, sob registro 2448/2021 (Pró-Reitoria de Extensão – PROEX). Constituíram sujeitos desta pesquisa, 08 (oito) docentes do ensino comum e 02 (duas) docentes especialistas em educação especial na área de deficiência intelectual. As análises estiveram fundamentadas nos construtos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, particularmente os conceitos de “fundo comum de experiências” e “fundo social de conhecimento” (ELIAS, 1994b), em diálogo com a literatura que versa sobre qualidade do ensino e sobre oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Dos dados, observamos os/as docentes experimentam e percebem que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual estão intimamente relacionadas ao trabalho colaborativo, sendo assim, esse processo precisar ser orientado pela necessidade de superar a ideia de socialização influenciada por preconceitos e a busca pela normalização, optando por uma educação que valorize a autonomia e a potencialidade educacional dos/as estudantes com deficiência intelectual; destacamos os/as docentes expressam a necessidade de valorização da escola pública, enfatizando melhorias na infraestrutura, métodos pedagógicos e salários condizentes para garantir condições de qualidade para os/as estudantes com deficiência intelectual. O que subsidia nossa compreensão de que a qualidade, assim como a linguagem e o conhecimento, “[...] pode operar como modelo protótipo de um fator social” (ELIAS, 1994b, 22), em que a sua representação é modelável a partir dos estímulos e da evidente inter-relação dos indivíduos.

**Palavras-Chave:** Qualidade. Educação Especial. Deficiência intelectual. Espírito Santo. Norbert Elias.

## ABSTRACT

We aim to generate analyzes on the quality conditions in the educational offer for students with intellectual disabilities enrolled in public schools of common education linked to the state education system of Espírito Santo, seeking to: a) Develop reflections on the quality conditions in the educational offer for students with intellectual disability; b) Develop understandings about how teachers, in their work spaces, experience and perceive quality conditions in the educational provision for students with intellectual disabilities. This is figurational research (ELIAS; SCOTSON, 2000) that uses conversation circles as the main methodological procedure (MATURANA, 1997). The conversation circles took place in synchronous (online) meetings of the extension course “Special Education: the production of pedagogical practices in the common education school”, offered by the Center for Teaching, Research and Extension in Special Education (Neesp), Centro of Education (CE) of the Federal University of Espírito Santo, from June to August 2021, under registration 2448/2021 (Dean of Extension – PROEX). The subjects of this research were 08 (eight) regular education teachers and 02 (two) teachers specializing in special education in the area of intellectual disabilities. The analyzes were based on the constructs of Figurational Sociology, developed by Norbert Elias, particularly the concepts of “common fund of experiences” and “social fund of knowledge” (ELIAS, 1994b), in dialogue with the literature that deals with quality of teaching and on educational provision for students with intellectual disabilities. From the data, we observed that teachers experience and realize that the quality conditions in the educational provision for students with intellectual disabilities are closely related to collaborative work, therefore, this process needs to be guided by the need to overcome the idea of socialization influenced by prejudices and the search for normalization, opting for an education that values the autonomy and educational potential of students with intellectual disabilities; We highlight that teachers express the need to value public schools, emphasizing improvements in infrastructure, pedagogical methods and consistent salaries to guarantee quality conditions for students with intellectual disabilities. This supports our understanding that quality, just like language and knowledge, “[...] can operate as a prototype model of a social factor” (ELIAS, 1994b, 22), in which its representation is modelable to based on the stimuli and the evident interrelationship of individuals.

**Keywords:** Quality. Special education. Intellectual disability. Espírito Santo. Norbert Elias.

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE      | Atendimento Educacional Especializado                                                                   |
| BA       | Bahia                                                                                                   |
| BDTD     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                                                              |
| BPC      | Benefício de Prestação Continuada                                                                       |
| Capes    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CAQi     | Custo Aluno Qualidade Inicial                                                                           |
| CEI      | Centro de Educação Infantil                                                                             |
| CEPAL    | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                                                     |
| CF       | Constituição Federal                                                                                    |
| CME      | Conselho Municipal de Educação                                                                          |
| CNPq     | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                           |
| DATASUS  | Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil                                         |
| DI       | Deficiência Intelectual                                                                                 |
| DIEESE   | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos                                     |
| EE       | Educação Especial                                                                                       |
| ES       | Espírito Santo                                                                                          |
| Fundeb   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Fundef   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| GAE      | Gasto Aluno Efetivo                                                                                     |
| GO       | Goiás                                                                                                   |
| IAS      | Instituto Ayrton Senna                                                                                  |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                         |
| Ideb     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| INTERS_R | <i>Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised</i>                                                |
| IPEA     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                                                                |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| LDO      | Lei de Diretrizes Orçamentárias                                                                         |
| LOA      | Lei Orçamentária Anual                                                                                  |
| MA       | Maranhão                                                                                                |
| MG       | Minas Gerais                                                                                            |

|         |                                                                                                         |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PA      | Pará                                                                                                    |
| PAEE    | Público-Alvo da Educação Especial                                                                       |
| PAR     | Plano de Ações Articuladas                                                                              |
| PDDE    | Programa Dinheiro Direto na Escola                                                                      |
| PME     | Plano Municipal de Educação                                                                             |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                                             |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                                              |
| PNEE    | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva                             |
| PPA     | Plano Plurianual                                                                                        |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                                                                   |
| PQR     | Padrão de Qualidade de Referência                                                                       |
| RS      | Rio Grande do Sul                                                                                       |
| Saeb    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                                                 |
| Simave  | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública                                                        |
| SIMCAQI | Simulador de custos para planejamento de sistemas públicos de Educação Básica em condições de qualidade |
| SP      | São Paulo                                                                                               |
| SPSS    | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>                                                      |
| SEM     | Sala de Recursos Multifuncionais                                                                        |
| Ufes    | Universidade Federal do Espírito Santo                                                                  |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                                |            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                        | <b>18</b>  |
| <b>2</b> | <b>SOCIODINÂMICA DAS ATUAIS ABORDAGENS NO FLUXO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....</b>                                                            | <b>26</b>  |
| 2.1      | CONDIÇÕES DE QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA .....                                                                                          | 27         |
| 2.2      | CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....                                                              | 34         |
| 2.3      | PADRÃO DE QUALIDADE DE REFERÊNCIA (PQR) NA OFERTA EDUCACIONAL .....                                                                            | 41         |
| 2.4      | SOCIODINÂMICA DA REDE FINEESP .....                                                                                                            | 48         |
| 2.5      | SÍNTESES E ALGUNS APONTAMENTOS .....                                                                                                           | 55         |
| <b>3</b> | <b>PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: O DESENHO DO ESTUDO ....</b>                                                                              | <b>58</b>  |
| 3.1      | SOBRE A PESQUISA FIGURACIONAL .....                                                                                                            | 63         |
| 3.2      | A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....                                                                                       | 65         |
| 3.3      | A PESQUISA FIGURACIONAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO .....                                                                                 | 67         |
| <b>4</b> | <b>SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROCESSOS ESCOLARES.....</b>                                                                                | <b>73</b>  |
| 4.1      | CONCEPÇÕES DOS/AS DOCENTES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....                                                                    | 75         |
| 4.2      | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR.....                                                         | 82         |
| 4.3      | APONTAMENTOS.....                                                                                                                              | 90         |
| <b>5</b> | <b>EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b> | <b>93</b>  |
| 5.1      | CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....                                                 | 93         |
| 5.2      | CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NARRATIVAS DOCENTES ....                             | 107        |
| 5.3      | SISTEMATIZAÇÕES E APONTAMENTOS POSSÍVEIS .....                                                                                                 | 114        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                               | <b>116</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                       | <b>121</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório será organizado em duas partes. Na primeira parte descrevemos sucintamente alguns aspectos da minha trajetória pessoal e acadêmica, a fim de elucidar as motivações para realização esta pesquisa. Na segunda parte abordaremos questões relacionadas às condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no contexto da Educação Básica, delineando nossos objetivos e apresentando a organização geral desta tese de doutorado.

Eu<sup>1</sup> apresento aqui um resumo da minha jornada pessoal e acadêmica, com destaque para os eventos que motivaram pesquisar sobre as condições de qualidade na oferta educacional. Não, não tenho familiares próximos a mim e desconheço se algum parente também seja público-alvo da Educação Especial. Talvez por essa razão, esta pesquisa representa uma abordagem, discussão e perspectiva diferentes.

Sou natural de Linhares, no Norte do Espírito Santo (ES), Brasil, e residia lá até março de 2015. Em abril de 2015 me mudei para Vitória – ES para iniciar, como aluno regular, o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Durante o mestrado me dediquei em estudar a surdez na educação superior, por meio de um estudo comparado entre Brasil e México. O que resultou na dissertação intitulada “Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México” (BAZILATTO, 2017).

Sobre esse estudo de mestrado, considero que as minhas formações em Jornalismo (2008), em Pedagogia (2013) e em licenciatura em Letras Português (2016) contribuíram para minha compreensão das questões linguísticas e educacionais relacionadas à surdez.

Você, leitor, deve estar se perguntando: por que então eu não continuei na área da surdez? No final de 2018, quando tentei o processo seletivo para aluno regular de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, eu intencionei, em meu projeto de pesquisa, continuar os estudos na área da surdez, mas focalizando a educação básica dada a minha inserção como pedagogo e professor de língua portuguesa nesse nível de ensino.

---

<sup>1</sup> “Na primeira parte da introdução utilizo a 1ª (primeira) pessoa do singular (eu), pois realizo um breve histórico especificamente da minha experiência de vida e das motivações que me fizeram pesquisar sobre a essa temática” (BAZILATTO, 2017, p. 14).

Entretanto, a minha constituição enquanto pesquisador na linha de “Educação Especial e Processos Inclusivos” e estar inserido em um grupo de pesquisa me fizeram perceber algumas questões que despertaram o meu interesse em pesquisar a área da Deficiência Intelectual (DI).

Cabe destacar que, em 2019, como aluno regular do curso de doutorado em educação pela Ufes, me senti motivado por dados oriundos da produção científica do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” que desenvolvia uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq intitulada “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, com o objetivo de “[...] analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades e/ou superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas”.

Dada a minha vinculação a esse grupo e à pesquisa financiada pelo CNPq, observei, por meio dos microdados do Censo Escolar (BRASIL, 2018), a prevalência da tipologia deficiência intelectual no sistema estadual de ensino espírito-santense (ES). Foram evidenciados o total 4.872 matrículas de estudantes com deficiência intelectual, ou seja, 63,3% do total de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema estadual de ensino (INEP, 2018).

Além disso, ter participado do VII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e, na ocasião, da reunião inicial para a criação da Rede de Pesquisadoras/es sobre Financiamento da Educação Especial – Rede Fineesp (REDE FINEESP, 2023)<sup>2</sup>, balizaram as minhas motivações em compreender como são/estão configuradas as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual enquanto objeto de estudo.

A partir deste ponto, adotaremos a primeira pessoa do plural “nós”<sup>3</sup> para contextualizar a abordagem do tema proposto e para a discussão nos demais capítulos que compõem esta tese de doutorado.

---

<sup>2</sup> Esta Rede será mais detalhada no capítulo de revisão de literatura.

<sup>3</sup> “Por acreditar que o que penso, falo e escrevo é resultado de tudo que vi, li, ouvi e vivi até o presente momento, ou seja, meu comportamento e a minha experiência de vida é pautada pelas inter-relações com outros indivíduos, logo, com outros autores que estabeleceram figurações específicas comigo que, de alguma forma, me influenciaram. Além disso, compreendo que este texto é fruto do trabalho colaborativo entre mim e meu orientador [...]: ‘nós’” (BAZILATTO, 2017, p. 16).

Como se constituem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no estado do Espírito Santo (ES)? Essa é a indagação central que organizou nosso trabalho de doutorado e orientou-nos a assumir o propósito de: **engendrar análises sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de ensino comum vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo.**

Orientados por nossa vivência acadêmica e profissional na área de educação, experimentamos uma recorrente dificuldade das instituições de Educação Básica em promover a acessibilidade educacional aos/às estudantes com deficiência intelectual. Apesar dos avanços relativos à garantia de acesso às escolas das redes e/ou dos sistemas de ensino e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciados pela legislação brasileira (BRASIL, 1990; 1996; 2008; 2011), notamos certa precariedade quando tratamos de propostas educacionais que superem o “objetivo da socialização” (TERRA, 2014) e possibilitem aos/às estudantes com deficiência intelectual o acesso/apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Impulsionados por essa preocupação, consideramos que as políticas orçamentárias e de financiamento da educação constituem elementos fundamentais para a organização e implementação de políticas públicas e de propostas educacionais condizentes com as demandas educativas dos/as estudantes com deficiência intelectual. Assim, para a modelação de um sistema focado na educabilidade desses/as estudantes, portanto, garantindo-lhes qualidade na educação escolar, argumentamos pela necessidade de que essas políticas se ocupem em garantir qualidade na oferta educacional. Mas o que isso significa?

A qualidade da educação como constituinte do direito à educação é evidenciada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. De acordo com Oliveira (1999, p. 61), a declaração do direito à educação, particularmente detalhada na legislação brasileira no campo educacional, “[...] representa um salto de qualidade à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia”.

O direito à educação de qualidade, embora seja abstrato e sujeito a diversas interpretações, atualmente representa o principal desafio da educação brasileira. No entanto, é necessário

reconhecer que a “qualidade” é um conceito dinâmico que adquire contornos específicos em contextos históricos, econômicos, sociais e culturais distintos. Assim, é importante destacar que, ao longo dos últimos 70 anos, a noção de qualidade da educação vem incorporando sentidos e significados distintos.

Inicialmente, a qualidade da educação se referia à oportunidade de acesso. Naquele momento, tornava-se muito evidente a tensão entre quantidade e qualidade. Em um país como o Brasil, que na década de 1920 possuía 60% de sua população não alfabetizada e onde escolas públicas de qualidade eram acessíveis apenas às elites, ficava claro que "não adianta haver boas escolas para poucos" (PINTO, 2006, p. 204). No entanto, a partir das políticas implementadas nas últimas três décadas do século XX, o acesso ao ensino fundamental obrigatório aumentou significativamente, chegando a uma taxa de atendimento de 95,7% em 1999 (DEMO, 1990; OLIVEIRA, 2006). Isso levou a um deslocamento do debate sobre qualidade, embora o problema do acesso ainda persistisse em diferentes graus, dependendo das etapas de escolarização e das regiões do país.

Mais tarde, outro aspecto foi associado à noção de qualidade da educação. Ainda focado na oportunidade de acesso, a qualidade da educação passou a ser compreendida como o resultado da eficiência no fluxo escolar medido pela taxa de conclusão das etapas educacionais. Entre 1975 e 2005, apesar do considerável aumento nas matrículas, o desafio era garantir a conclusão da educação básica diante dos altos índices de reprovação, evasão e dos mecanismos internos de seleção adotados pelas escolas. Nesse contexto, altas taxas de conclusão eram vistas como indicativas de "alta qualidade". Embora programas como os de ciclos, promoção automática e aceleração da aprendizagem tenham contribuído para minimizar os problemas da escolaridade, melhorando a eficiência do sistema, a qualidade na educação ainda não fora equacionada (OLIVEIRA, 2006).

Mais recentemente, diante da falta de indicadores mais evidentes, um terceiro significado de qualidade da educação passou a figurar na agenda de debates sobre os problemas educacionais brasileiros. Passamos a considerar educação de qualidade aquela evidenciada nos bons resultados nas avaliações em larga escala baseada em testes padronizados. Embora relativamente novos no Brasil, esses testes são amplamente reconhecidos em outros países desde a década de 1980, especialmente nos Estados Unidos. No entanto, alcançar pontuações que atendam aos padrões internacionais de excelência educacional estabelecidos por agências

multilaterais não deve ser o único objetivo da educação brasileira. Para alguns especialistas, a avaliação da qualidade deve envolver não apenas testes padronizados, mas também outros indicadores relacionados aos recursos, ambiente e cultura escolar, a fim de tornar a qualidade um direito exigível judicialmente, à semelhança do acesso (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Em resumo, para nós a noção de qualidade na educação brasileira é complexa e multifacetada. Por isso, tendo como base a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece a qualidade como princípio da educação brasileira, e que deve orientar todas as demais normas constitucionais e legais relacionadas à educação, especialmente no que diz respeito à realização dos objetivos educacionais, entendemos que a qualidade da educação nos remete, inequivocadamente, à qualidade na oferta educacional, tendo em vista garantir o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Subsidiados pelos constructos da Sociologia figuracional, conforme elaborada por Norbert Elias, compreendemos a “qualidade” como uma noção que, constituindo os costumes e comportamentos sociais e por ele sendo constituída, está estritamente relacionada àquilo que esperamos de uma atividade e/ou de um serviço quando ofertado (disponibilizado) para atender a uma demanda social e/ou particular. Consideramos mais ou menos qualificada ou (até) desqualificada uma ação, uma atividade e/ou um serviço que tem lugar no “fundo comum<sup>4</sup> de experiências<sup>5</sup>” (ELIAS, 1994b) que constitui as relações sociais. Vale aqui destacar que este “fundo comum de experiências” não é fixo e imutável, ao contrário, é flexível e modelável a partir de aspectos diversos, tais como: o tempo<sup>6</sup>; o local; a cultura; o tipo de atendimento e/ou serviço ofertado, e; as necessidades e expectativas de cada contexto social. Tudo isso influencia sistematicamente a percepção da “qualidade”.

Complementarmente, evidenciamos que a “qualidade” não é uma substância. Ela é uma construção social produzida nas interconexões e figurações estabelecidas pelas pessoas e

---

<sup>4</sup> Masschelein e Simons (2014) nos ajudam a compreender a expressão/noção “comum” como elemento expropriado, público e socialmente produzido.

<sup>5</sup> Fundo comum não quer dizer que as experiências sociais e/ou as expectativas sociais sejam harmônicas e convergentes, na maioria das vezes, o fundo comum de experiências sociais é caótico, desordenado e sendo composto, também, pelo oposto

<sup>6</sup> Subsidiados pelas teses eliasianas, entendemos o “tempo” como o um símbolo, uma representação simbólica, para designar “[...] a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotados de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida” (ELIAS, 1998c, p. 39-40).

grupos em suas inter-ligações afetivas, políticas, econômicas, entre outras. Inspirados nos constructos eliasianos, consideramos que a “qualidade” da educação se constitui como uma noção sempre em aberto, produzido a partir de uma sociodinâmica que se delineia pela (e na) diversidade de aspectos, como: os níveis, etapas, fases e modalidades da educação; o currículo; a infraestrutura das escolas, da sala de aula; as condições de realização do trabalho dos professores; as especificidades dos/as estudantes e dos contextos; entre outros.

Transitando pelas bordas, compreendemos a “qualidade da educação escolar” ou a “qualidade do ensino” como resultante e resultado de um julgamento (avaliação) sobre até que ponto as condições de oferta educacional nas suas diferentes dimensões atendem ao que perspectivamos como educação de qualidade socialmente referenciada.

Mais exatamente, a educação de qualidade socialmente referenciada se expressa na consideração e na convergência de diferentes elementos que compõem a dinâmica de ensinar e de aprender em classes de ensino comum: o cumprimento dos dias letivos e carga horária de ensino; o tamanho das turmas; a jornada semanal de trabalho dos professores; o nível de formação e a remuneração de professores; a composição do quadro de profissionais, a formação e remuneração de outros trabalhadores da escola; a disponibilização de recursos e de materiais didáticos; a formação continuada dos profissionais da educação; o funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; as despesas com a área administrativa da rede de ensino; os encargos sociais; as infraestrutura dos prédios escolares; a alimentação escolar, transporte escolar e diversos insumos necessários para o funcionamento das escolas. Em que pese a importância de cada um desses elementos, de nossa perspectiva, a garantia de uma educação socialmente referenciada não se reduz a nenhum deles isoladamente, senão no seu conjunto, na sua articulação.

Essa abordagem nos leva a considerar a hipótese de que a noção de “qualidade” modela e é modelável nas/pelas relações funcionais que indivíduos e grupos estabelecem. Desse modo, a “qualidade” nos é compreendida pela recorrência mutável das relações sociais, em que “[...] cada ser humano individual é essencialmente um ser social” (ELIAS, 2014, p. 135).

Isso subsidia nossa tese de que a qualidade, assim como a linguagem e o conhecimento, “[...] pode operar como modelo protótipo de um fator social” (ELIAS, 1994b, 22), em que a sua representação é modelável a partir dos estímulos e da evidente inter-relação dos indivíduos.

Assim, este estudo se propõe a contribuir para o adensamento na produção do conhecimento e no debate sobre qualidade da educação, trazendo para o centro do debate as condições de oferta educacional. Estabelecemos, assim, como objetivo geral desta tese: **engendrar análises sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de ensino comum vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo.**

Para tanto, constituem-se como objetivos específicos:

- a) Desenvolver reflexões sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual;
- b) Tecer compreensões sobre como os/as docentes, em seus espaços de trabalho, experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

Em busca desse propósito, nossas discussões tomaram como referência os pressupostos da Sociologia Processual ou Figuracional, elaborada por Norbert Elias (1994a; 1994b; 1998a; 2006; 2014). Esses pressupostos nos possibilitaram estabelecer um diálogo com a literatura que versa sobre as políticas educacionais e com autores que problematizam as condições de garantia do direito à educação escolar para estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, nossas reflexões assumiram uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo.

Para melhor vislumbrarmos este trabalho, no próximo capítulo intitulado “Sociodinâmica das atuais abordagens no fluxo do conhecimento científico” refletiremos sobre algumas produções acadêmicas da nossa revisão de literatura, organizada em três eixos: 1) condições de qualidade socialmente referenciada; 2) condições de oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, e; 3) padrão de qualidade de referência (PQR) na oferta educacional. Assim, explicitaremos as tensões e prerrogativas relativas a noção de “condições de qualidade socialmente referenciadas” na oferta educacional de estudantes com deficiência intelectual.

Posteriormente, no capítulo intitulado: “Abordagem teórico-metodológica”, evidenciamos conceitos fundantes da Sociologia Figuracional, conforme elaborada por Norbert Elias.

Ressaltamos, nesse capítulo, que nossa pesquisa configura-se de natureza qualitativa, delineada como pesquisa figuracional e que buscamos assumir uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo.

Em seguida, no capítulo intitulado “Sobre deficiência intelectual e processos escolares”, sistematizaremos apontamentos sobre a sociodinâmica que delineia o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados/as em escolas de ensino comum, no estado do Espírito Santo. Essa sistematização nos auxiliou tecer considerações sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual a partir da noção de “conhecimento” proposta por Elias (1994b).

No capítulo seguinte, “Experiências e percepções docentes sobre condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual”, analisaremos como os/as docentes experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, tendo como ponto de partida as seguintes questões: quais seriam os requisitos para garantir as condições de qualidade de ensino na oferta educacional desses/as estudantes, bem como, na concepções dos/as docentes, quais os impactos da destinação dos recursos públicos para a produção e manutenção de serviços e de atividades de Educação Especial, particularmente para os/as estudantes com deficiência intelectual no sistema público estadual de ensino.

Por fim, em “Considerações Finais”, pautamo-nos em apresentar considerações e apontamentos sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual a partir das percepções e experiências resultantes do trabalho docente do sistema estadual de ensino do Espírito Santo.

## 2 SOCIODINÂMICA DAS ATUAIS ABORDAGENS NO FLUXO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Nas últimas décadas, a crescente busca pela melhoria da qualidade na oferta educacional tem impulsionado a criação e implementação de políticas que, além do acesso e da permanência na escola, reconheçam a importância da aprendizagem dos/as estudantes (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Nesse cenário, as instituições escolares são desafiadas a proporcionar uma educação de qualidade, por meio de ações capazes de promover condições propícias ao desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, parece-nos imprescindível considerar *se e como* a (re)organização das instituições de ensino (sua estrutura e seu funcionamento) garante a almejada educação de qualidade socialmente referenciada, particularmente quando tratamos da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

Orientados pelos propósitos desta investigação, neste capítulo trazemos apontamentos sobre como a noção de “qualidade socialmente referenciada” na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual vem sendo abordada e discutida na literatura do campo educacional.

Recorremos às produções nacionais, por meio de consulta *on-line* no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como marco inicial temporal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – 2008), pois entendemos que essa política é uma importante referência para educação inclusiva por intensificar propostas de garantia do direito à educação aos estudantes PAEE. Logo, tomamos como recorte as publicações nacionais a partir do ano de 2008. As questões e apontamentos que sistematizamos e que, portanto, orientaram nosso trabalho investigativo, foram organizadas em em três eixos<sup>7</sup>: 1) condições de qualidade socialmente referenciada; 2) condições de oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, e; 3) padrão de qualidade de referência (PQR) na oferta educacional.

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que, na busca desses trabalhos, utilizamos descritores com base em cada eixo de análise e consideramos o título, resumo, palavras-chave, aproximação com a nossa temática e ano de publicação como critérios de seleção.

## 2.1 CONDIÇÕES DE QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Na composição deste eixo, a busca das produções no banco de dissertações e teses da Capes e da BDTD, ocorreu por meio da utilização do descritor (combinação de palavras e expressões): “qualidade socialmente referenciada”. Assim, encontramos 27 pesquisas entre 2008 e 2019, sendo 21 dissertações e 06 teses, relacionadas a 17 instituições diferentes. A partir desse resultado, analisamos os títulos, resumos e, quando necessário, o texto na íntegra. Dessa análise, orientados por nossa intencionalidade de pesquisa, selecionamos 08 produções acadêmicas, sendo 01 tese e 07 dissertações.

Iniciamos trazendo o estudo de Borges (2017) que discutiu sobre a atuação Conselho Municipal de Educação (CME) da cidade de Mineiros, em Goiás (GO), na garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, verificando se essa atuação figurava-se representativamente nos processos de democratização das políticas públicas educacionais. Em sua investigação, ele pontua que, mesmo sendo espaço democrático participativo, o CME de Mineiros/GO delimitava sua atuação em questões relacionadas à fiscalização burocrática das unidades de ensino, exercendo pouca autonomia, uma vez que a maioria das decisões tomadas pelos conselheiros precisava de um crivo/controle do Poder Executivo municipal. Esse panorama, segundo o autor, “[...] demonstra a fragilidade da atuação do Colegiado na garantia do direito à educação sob uma perspectiva socialmente referenciada, pois não há evidências no sentido de uma aproximação entre Conselho e sociedade [...]” (BORGES, 2017, p. 10).

Nesta direção, para Borges (2017, p. 98):

[...] a inserção do termo “socialmente referenciada” à categoria qualidade é justificada pela necessidade de se pensar em uma educação que prime pela formação humana, consciente das contradições e batalhadora no sentido de superá-las. Limitar a qualidade educacional a aspectos quantitativos não só é prejudicial ao desenvolvimento social do homem, como também constitui fator de regressão social. O exame acerca da qualidade socialmente referenciada da educação passa, pois, necessariamente pela análise de diversas dimensões, tanto quantitativas (custo aluno qualidade, relação numérica discente-docente-técnico administrativo e financiamento público), quanto qualitativas (processos educativos, estrutura física e funcional, valorização profissional, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e mobilização social no âmbito educacional), inseridas em um contexto histórico, cultural e socioeconômico.

A partir dessa citação, intuímos que a educação de qualidade socialmente referenciada deve primar por uma formação humana que supere a adoção da centralidade de aspectos

quantitativos e considere os interesses contextuais dos cidadãos na consolidação de uma educação de qualidade. Desse modo, entendemos que há a necessidade do aprimoramento de alguns mecanismos de participação e controle social (os Conselhos de Educação, por exemplo), tendo em vista que uma participação mais ativa dos diferentes integrantes das comunidades escolares e/ou de suas representações nos espaços de planejamento e avaliação do trabalho educativo realizado pelas/nas escolas tem implicações diretas e indiretas na implementação de uma política educacional que assegure educação de qualidade socialmente referenciada.

Soares (2017), dedicou-se em estudar o acesso à Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação (PME) do Território de Identidade de Vitória da Conquista, na Bahia (BA), visando analisar os discursos sobre o acesso à Educação Infantil presentes nos PME. Essa pesquisa identificou que os PME buscam ampliar o acesso à Educação Infantil. Todavia, apresentam discursos destoantes: de um lado, uma vertente neoliberal que enfatiza a ampliação das redes de ensino tendo o foco em parcerias com instituições do setor privado, e; do outro, há uma vertente mais democrática, embasada com o conceito da Educação Infantil sob a ótica da qualidade socialmente referenciada, defendendo a ampliação das redes públicas de ensino por intermédio de entes federados, a fim de verificar as demandas sociais e garantir o direito à educação de qualidade a todos (SOARES, 2017).

Nesse contexto impulsionado por Soares (2017), compreendemos que a partir dos diferentes discursos utilizados (vertente neoliberal e vertente mais democrática) como referentes para a ampliação do acesso à Educação teremos também diferentes perspectivas acerca da qualidade da oferta educacional. Salientamos que esses diferentes discursos constituem, modelam e medeiam a qualidade socialmente referenciada ora por uma vertente neoliberal (foco: setor privado e privatização) ora por uma vertente mais democrática (ampliação das redes públicas de ensino).

No delineamento de sua pesquisa de mestrado, assim como Borges (2017), Almenara (2018) dedicou-se em estudar o Conselho Municipal de Educação (CME) e sua atuação na busca pela qualidade socialmente referenciada. Enquanto Borges (2017) focou no CME de Mineiros/GO, Almenara (2018) objetiva analisar os principais mecanismos e estratégias que orientam a gestão democrática por meio do CME do município de Sorocaba, no estado de São Paulo (SP).

Essa investigação possibilitou-nos identificar uma convergência significativa com os resultados obtidos por Borges (2017), uma vez que Almenara (2018) destaca que o conselho municipal de educação vive uma acentuada dependência do Poder Executivo para a efetivação de questões estruturais, tais como: “[...] verba própria para suas ações, estrutura física para o seu funcionamento e direcionamento de pautas em assuntos educacionais relevantes”.

Sobre qualidade socialmente referenciada, a autora ressalta que:

Pensar a qualidade socialmente referenciada necessária para a educação é pensar a complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. A escola, como instituição social, não se restringe apenas à sua capacidade de mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos, mas resulta de uma intrincada negociação, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja construir. Por isso mesmo, a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos políticos e ideológicos, o que torna necessária a mediação social dessa qualidade, através de mecanismos internos coletivos (como o Projeto Político Pedagógico) e instâncias externas de debate (como os Conselhos de Educação em seus diversos níveis). (ALMENARA, 2018, p. 19).

As reflexões elucidadas por Almenara (2018), nos ajudam a considerar que um projeto de educação de qualidade socialmente referenciada necessita da mobilização e ação dos cidadãos. A esse respeito, entendemos que a escola precisa ofertar uma educação ampla que contribua para uma formação humana e social que considere os diversos contextos do mercado (as demandas dos setores), mas sem perder de vista a constituição de uma formação indagadora e reflexiva, explicitando os diferentes aspectos e desafios para a vida em sociedade.

Pojo (2014), em sua tese intitulada “A parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Benevides/PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade”, objetivou analisar como a implantação e desenvolvimento da relação público-privada de duas instituições delineia a dinâmica da gestão, autonomia e qualidade do ensino, fundamentadas pela crise estrutural do capital e a emergência do “terceiro setor”.

Pojo (2014) constatou que a parceria entre essas instituições resultou em propostas pautadas em critérios gerenciais do Instituto Ayrton Senna (IAS) para o enfrentamento do fracasso escolar e, com isso, é possível entender que a gestão democrática adotou uma postura moldada pelo gerenciamento defendido pelo IAS, conduzindo para ações configuradas no

cumprimento de metas, por vezes, irreais, que intensificaram o trabalho docente e dos demais profissionais da educação e que comprometeu experienciar uma gestão democrática e propostas de qualidade socialmente referenciada, visto que tal parceria era norteada pela “cultura de resultados”.

O contato com a dinâmica empreendida em Benevides nos possibilitou constatar, também, que a busca da parceria com o IAS para a melhoria da qualidade do ensino esteve pautada na lógica da meritocracia e da cultura de resultados em busca da aceleração. Nesse sentido, os encaminhamentos feitos, as orientações dadas aos professores e supervisores eram na direção do cumprimento das metas, inclusive utilizando de ameaças, embora veladas, de que o insucesso teria como consequência o distrato dos professores – isso fundamenta nosso argumento inicial para a manutenção de professores temporários em detrimento de efetivos nos programas – e o consequente encerramento da ação do IAS no município (POJO, 2014, p. 227).

As discussões desenvolvidas por Pojo (2014), motivam-nos a considerar a relação público-privado na educação. Nessa reflexão, entendemos essa relação como produção social, marcada pela perspectiva capitalista em que o retorno social é assegurado por meio da neutralidade do Estado, a fim de ampliar os espaços de ação ao empresariado com vias a responder às demandas sociais para a melhoria da qualidade nessas relações. Essa lógica configura-se em detrimento aos preceitos orientadores de uma gestão democrática que priorize propostas de condições de qualidade socialmente referenciada (em que os processos são fundamentais para a configuração de um modelo de qualidade de ensino) (POJO, 2014).

Sobre a qualidade socialmente referenciada, o autor explicita que não tem como referência apenas os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apesar dele constituir um parâmetro de avaliação. Para ele pautar-se somente pelo IDEB é adotar uma educação extremamente quantitativa e desconsiderar as condições de vida e contexto dos estudantes.

Inspirados por Pojo (2014), entendemos que uma educação qualidade socialmente referenciada deve vislumbrar mudanças sociais, a fim de revisar seus princípios pedagógicos e considerá-los como indicadores: condições de trabalho (ambiência física educativa que resguarde o direito à educação); valorização profissional (salários, formação inicial e continuada e demais necessidades docentes); currículo e avaliação (projeto pedagógico compatível com a multiplicidade de linguagens e experiências educativas), e; gestão democrática (orientada pelo projeto político-pedagógico da escola) (POJO, 2014).

Já Almeida (2016) busca conhecer as determinações que permeiam a pré-escola na escola de Ensino Fundamental e as noções das crianças e dos professores acerca das pré-escolas para uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse processo de investigação, a autora afirma que a garantia de vagas em pré-escolas vem acontecendo de forma improvisada, sem os materiais e as estruturas necessárias para o atendimento às crianças, e que a pré-escola, no contexto analisado por ela, está vinculada à escola de Ensino Fundamental por seguir um modelo tradicional e, com isso, as práticas pedagógicas na pré-escola se aproximam das práticas do Ensino Fundamental.

Almeida (2016) evidencia que, no caso estudado, a pré-escola é compreendida apenas como uma preparação para etapas do Ensino Fundamental. Tal medida, para ela, negligencia as crianças de alguns direitos e não garante condições de qualidade socialmente referenciada, principalmente se alicerçada sob a lógica capitalista.

Em relação à qualidade, essa autora defende que a educação de qualidade socialmente referenciada é “[...] aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos” (BARBOSA et al., 2014, p. 509 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 69).

Diante dessa definição sobre educação de qualidade e conduzidos pelos resultados de Almeida (2016) e também de Pojo (2014), consideramos que as contradições do capitalismo, amparadas por princípios economicistas, comprometem a qualidade socialmente referenciada na Educação, pois tais princípios valorizam a “cultura de resultados” em detrimento aos processos formativos. Isto é, a política econômica vigente, majoritariamente subserviente ao capital, tensiona e dificulta a garantia de direitos.

Corroborando com essa concepção acerca da lógica capitalista e economicista da política nacional evidenciada pelas/nas pesquisas de Almeida (2016) e Pojo (2014), Canelas (2016), em sua dissertação de mestrado, defende que essa lógica converge com a implementação de políticas educacionais cada vez mais próximas de interesses particulares figurados por meio de projetos societários, do sistema capitalista, a fim de desenvolver formação humana como meio de “qualificação”, única e exclusivamente, para o mercado de trabalho (finalidade). Contudo, apesar de considerar a qualidade da educação para melhorar a vida dos estudantes de classes trabalhadoras, a adoção de projetos societários (com foco nos resultados, no capital

econômico) se distancia dos pressupostos da qualidade social analisada por Canelas (2016), uma vez que estes se diferenciam de um projeto social igualitário, emancipatório e libertador (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016).

Objetivando estudar a qualidade social da educação profissional de nível médio na Escola Integrado (nome fictício), Canelas (2016) compreende que a qualidade da educação inspira-se numa concepção de formação humana integral e que deve ser socialmente referenciada. Nessa primazia, ele revela que as condições de oferta da educação profissional de nível médio na Escola Integrado é precária, porém, foi possível observar indícios para a promoção da qualidade social no contexto da educação profissional que podem subsidiar noções de educação de qualidade socialmente referenciada.

Já Silva (2016), em sua pesquisa de mestrado, dedicou-se em investigar como a avaliação sistêmica mineira contribui para a produção da qualidade educacional. Nesse processo, a autora apresenta algumas reflexões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para discutir o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Tal metodologia foi utilizada para contextualizar a concepção de qualidade da educação brasileira e defender a necessidade de pensarmos em uma qualidade socialmente referenciada. Em suas análises, Silva (2016) constatou que as avaliações do Simave têm tensionado e conduzido o trabalho da escola pesquisada, principalmente no que diz respeito à construção da qualidade educacional, destacando que para tal construção, é preciso “[...] acompanhar as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares e apontar fragilidades e potencialidades que poderão ajudar no processo de transformação do trabalho que vem sendo realizado” (SILVA, 2016, p. 214).

Embasados pelos registros de Silva (2016), compreendemos que as diferentes concepções de qualidade na educação podem ser elencadas e relacionadas às avaliações externas, desde que se preze e reconheça a importância das perspectivas dos envolvidos no processo de oferta educacional. Pautar-se nessas perspectivas nos aproxima do conceito mais amplo de qualidade na educação, que leva em consideração múltiplos fatores (qualidade socialmente referenciada), e nos distancia de conceitos reducionistas que valorizam resultados e desconsidera processos (qualidade norteadas pelo mercado capitalista) (SILVA, 2016).

Finalmente, no estudo que desenvolveu, Souza (2018) observamos objetivou analisar a Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional na oferta de uma educação de qualidade social.

Esta pesquisa desenvolvida em dois municípios envolvendo quatro escolas da Região Metropolitana de Salvador, demonstrou que a Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional não tem sido priorizada para a consolidação da qualidade social da educação. Na perspectiva do autor, para alcançar essa qualidade é necessário reorganizar a gestão dos municípios investigados, de forma que a dimensão pedagógica seja prioridade na promoção e desenvolvimento da formação humana, por meio de processos de ensino e aprendizagem em condições de qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes (SOUZA, 2018).

Esse pesquisador salienta que:

[...] o acesso à escola pública no Brasil vem sendo ampliado nos últimos anos, mas o contexto atual sinaliza que é preciso melhorar os indicadores de qualidade da educação pública, tais como: as condições de permanência na escola, o fluxo escolar, a equalização das oportunidades educacionais e, sobretudo, a aprendizagem, que, em geral, não se tem constituído numa formação educacional ampla, de qualidade socialmente referenciada. (SOUZA, 2018, p. 15).

Diante das circunstâncias evidenciadas por Souza (2018), entendemos que para se alcançar a qualidade social da educação é preciso compreender a importância da Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional, e esta não pode reduzir-se ao seu caráter formal, documental e burocrático. Ao contrário, ela deve materializar-se nos ambientes escolares como uma dimensão fundante para a gestão educacional, pois possibilita envolver práticas capazes de produzir conhecimentos por meio da participação e cooperação dos diversos atores educacionais. Essa perspectiva contribui para enredar ações e estratégias coletivas que resultem em indicadores sociais e sirvam de referência para uma oferta educacional de qualidade.

As pesquisas relacionadas neste eixo nos permitem inferir que a análise da “educação de qualidade socialmente referenciada” deve partir de conceitos amplos e abrangentes. Isto é, ao pensarmos em “educação de qualidade socialmente referenciada” precisamos entender que essas condições se constituem em sociodinâmicas complexas. Entretanto, É necessário superar a perspectiva meritocrática e capitalista (POJO, 2014; SILVA, 2016; ALMEIDA, 2016; SOARES, 2017) e atentarmos para os indicadores de qualidade socialmente referenciada que emergem da coletividade, das demandas e especificidades dos processos de ensinar e de aprender vividos em classes que contam com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse processo investigativo, entendemos que a “qualidade” pode assumir formas diversas dependendo dos interesses inerentes de diferentes setores e/ou organismos sociais, bem como dependendo da vertente/perspectiva (neoliberal ou democrática) adotada (SOARES, 2017). Ancorados por essa percepção, compreendemos que a vertente neoliberal, fundamentada por um sistema mercantil, constitui e “naturaliza” processos e normas que se configuram em programas educacionais conduzidos por organismos internacionais que orientam a qualidade a partir de testes padronizados (POJO; 2014; SILVA, 2016; BORGES, 2017) independentemente das realidades nacionais. A esse respeito, Pinto (2014) adverte que essa padronização apresenta sérios riscos, pois favorece o ranqueamento de instituições, engendra a competição, contribui para medidas que tendem a “falsear” a avaliação e acompanhamento do aprendizado dos estudantes. Isso faz com que indivíduos e instituições de classes socioeconômicas mais baixas sejam ainda mais desfavorecidos (PINTO, 2014).

Diante disso e a partir do direcionamento do nosso estudo, é importante salientar que, em um processo sócio-histórico de longa duração, por vezes, os movimentos sociais internacionais influenciam, tensionam e modelam uma sociodinâmica (ELIAS, 1994a), composta por um fundo comum de experiências (ELIAS, 1994b), que se constitui da compreensão de que a qualidade socialmente referenciada também se revela como uma possibilidade de resistência à fragmentação e à perspectiva mercadológica da educação, preocupando-se em oportunizar condições para uma formação que perceba o indivíduo em sua singularidade e como ser social na busca por conhecimento.

## 2.2 CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste eixo, utilizamos como o descritor a combinação das seguintes palavras e expressões: "condições da oferta educacional" "estudantes com deficiência intelectual". Dessa forma, conseguimos ter acesso a 51 pesquisas entre 2008 e 2019, sendo 39 dissertações e 12 teses, distribuídas em 29 instituições. Deste total, selecionamos 06 produções acadêmicas, sendo 02 teses e 04 dissertações.

A pesquisa de Terra (2014) constituiu-se numa análise sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual, em classes regulares e em

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de quatro escolas municipais do interior paulista (Brasil). Alicerçada pelos pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a autora observou a necessidade de implantação de um sistema avaliativo com diferentes dimensões, considerando a organização escolar.

No que se refere ao sistema de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, em classe regular, Terra (2014) ressalta que:

[...] os dados levantados apontam a prevalência de notas medianas (geralmente 5), atribuídas àquele estudante pelas professoras, principalmente nas disciplinas que compõem o núcleo comum do currículo escolar, denotando a preocupação em assegurar condições de promoção ao final do ano letivo. Tal avaliação, não raramente, destoa das informações registradas em relatórios descritivos do desempenho acadêmico daquele estudante, apontando a fragilidade dos critérios de avaliação adotados e a pertinência de protocolos de avaliação mais sistematizados, que garantam o registro pormenorizado e fiel das condições de escolarização. (TERRA, 2014, p. 185).

A partir dessa perspectiva, admitimos que o desempenho dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular figura como uma prerrogativa importante na avaliação sobre as condições da oferta educacional, principalmente no contexto da Educação Especial. Para Terra (2014), a escola e os profissionais da educação precisam compreender a importância das práticas pedagógicas para a construção de alternativas metodológicas com vistas no acesso ao conhecimento, apostando sempre na capacidade de aprendizagem e na possibilidade de desenvolvimento desses estudantes. Em Terra (2014), entendemos que o enfoque no objetivo da socialização conduzirá condições de oferta educacional constituídas por propostas que desprivilegiem a apropriação do conhecimento escolar/curricular produzido, significado e subjetivado socialmente como importantes para a formação humana.

Já Oliveira (2016), em sua dissertação, dedicou-se em analisar a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da ótica das mães desses estudantes, pautando-se em identificar os aspectos que sustentam as escolhas da família e traçar princípios que contribuam no processo de escolarização desse público. Assim, ele constatou que a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual ainda é permeada por preconceitos e pela busca da normalização destes indivíduos (OLIVEIRA, 2016).

Nesse contexto a autora explicita que o discurso das mães evidencia o desenvolvimento do modelo tradicional no processo de ensino e aprendizagem marcado fortemente por um viés assistencialista (caritativo e médico) na orientação da escolarização desses discentes. Apesar dessa majoritária proposição assistencialista, também é possível observar alguns movimentos incipientes, a fim de reestruturar o cenário e propor um novo olhar sobre a inclusão no processo de aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2016).

Conforme os resultados obtidos por Oliveira (2016), cabe destacar que, embora seja uma trajetória permeada por inúmeros obstáculos, a atuação dos profissionais da educação no auxílio às mães dos estudantes com deficiência intelectual as direcionou para um novo olhar sobre esses estudantes. Nesse sentido, foi possível escapar do olhar estigmatizante, voltado às limitações acarretadas pela deficiência, e adotar uma nova concepção sobre a deficiência intelectual, “[...] passando a enxergar seus filhos como sujeitos capazes e com possibilidades de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 89), a fim de vislumbrar uma trajetória escolar pautada pela autonomia e pelo “empoderamento”<sup>8</sup> desses estudantes.

A partir das reflexões e análises de Terra (2014) e Oliveira (2016), entendemos que as “condições de oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual”, especialmente sob a referência da qualidade, não podem limitar-se à ideia de socialização dos/as estudantes e/ou restringi-las às medidas e ações assistencialistas (caritativo e médico). Afinal, educar não se resume a “[...] propiciar uns conhecimentos, uns conteúdos para serem assimilados pelo educando. Educar não é uma ação direta do educador sobre o educando. Educar é sempre, nessa nova perspectiva, uma ação indireta, não uma ação sobre o indivíduo, mas sobre o ambiente [...]” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 248). Essa concepção nos faz compreender que as condições da oferta educacional para esses estudantes precisam produzir um ambiente propício para a aprendizagem, oportunizando e garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, pois o indivíduo é um “aprendiz permanente” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

---

<sup>8</sup> De acordo com Baquero (2001 *apud* BEZERRA; DANTAS, 2019) o termo “empoderamento” encontram-se, historicamente, suas origens nas lutas dos movimentos sociais, principalmente no movimento feminista. E em Gohn (2004, p. 23), destacamos que o significado de “empoderamento” aqui mencionada refere-se “[...] ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades – no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social)”.

Ferraz (2017) buscou compreender como uma política nacional que visa à inclusão escolar norteia a aprendizagem, a formação de conceitos e a consolidação do saber dos estudantes com deficiência intelectual. Este estudo evidenciou algumas dificuldades quanto à documentação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), tais como: falta de padronização nos registros dos resultados da avaliação, e; ausência na identificação das demandas para atender ao perfil desse público.

A esse respeito e considerando o acesso à escola regular, a autora afirma que esse ensino está sendo ofertado a todos os alunos. No entanto, há a necessidade de conhecimentos teóricos:

[...] sobre o campo da educação especial e principalmente sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de conceitos científicos por parte dos profissionais da educação para que estes conhecimentos possam orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Há ainda, necessidade de promover condições de trabalho para estes profissionais para que possam além de trabalhar cada um em sua disciplina isolada, realizar interlocuções e trabalhar em parceria entre eles e com professor de educação especial, pois assim, aprendizagem do estudante com deficiência intelectual poderá ser melhor repensada e mediada. (FERRAZ, 2017, p. 76).

Diante dos apontamentos apresentados pelo estudo de Ferraz (2017), nos é notório que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) constitui um indicador social para a oferta educacional em condições de qualidade para os estudantes PAEE, visto que tal política apresenta algumas orientações para a garantia do acesso à escola regular e para proporcionar mudanças nas instituições educativas para que elas possam atender as especificidades desses estudantes.

Por meio dos registros de evidências das aprendizagens que vão sendo produzidos ao longo da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual (DI), Lopes (2018), em sua tese de doutorado, inclina-se a analisar compreensivamente a trajetória desses estudantes em escola pública, destacando as aprendizagens em classe comum dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse percurso investigativo, a autora enfatiza que a trajetória escolar de estudantes com DI tem sido iniciada no ensino fundamental em idade condizente pelas políticas educacionais e, em sua maioria, “[...] percorrem essa etapa da educação sem interrupções, assegurada pela organização curricular do município e pela tendência da não reprovação desse alunado na escola” (LOPES, 2018, p. 9).

Nesse contexto e em relação aos registros das aprendizagens, a autora evidencia que a adoção de um sistema *online* pela rede de ensino paulistana vem favorecendo o arquivamento dos

resultados e processos educativos acerca da trajetória escolar dos estudantes com DI. Para ela, esses registros demonstram a intencionalidade da escola em focalizar aspectos do currículo escolar, sobretudo de língua portuguesa e matemática, para proporcionar condições que contribuam para a promoção de uma oferta educacional de qualidade. Contudo, Lopes (2018) reconhece que, por vezes, esses registros são frágeis sobre os conhecimentos curriculares acessados por esses discentes.

A partir dos dados da pesquisa de Lopes (2018), reconhecemos a importância em registrar os resultados avaliativos e processos formativos para a identificação e verificação das aprendizagens assimiladas/apropriadas nas trajetórias escolares dos estudantes com DI. Nesse sentido, destacamos que a utilização de tais registros servirão de embasamento para problematizar questões presentes nas escolas, em especial, os aspectos que afetam o acesso desses estudantes aos conhecimentos curriculares fundamentais para a sua formação e para problematizar o próprio currículo e o “tempo” escolar.

Scussel (2018), em sua tese intitulada “As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual”, visou compreender as implicações, as noções/sentidos que os professores possuem acerca da educação especial e da deficiência intelectual na organização do trabalho pedagógico para o atendimento a para estudantes com DI em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberaba, em Minas Gerais (MG).

Nesse cenário, conduzido pela reprodução de sentidos, notamos que:

[...] a aprendizagem é um sistema complexo e dinâmico dos aspectos cognitivos/intelectuais e afetivos, sendo uma condição do outro, e não a causa. Assim, podemos denominar a aprendizagem como um processo único, e o sujeito se torna ativo, que define os entrelaçamentos, bem como, os desdobramentos dos sentidos, segundo as devidas configurações e reconfigurações subjetivas em relação à aprendizagem. A escola é o espaço de produção de conhecimento, de cultura e de socialização de valores instituídos socialmente, formada por professores e estudantes que trazem representações diversas, enquanto agentes de transformações sociais é um espaço dinâmico de constantes modificações e representações simbólico-emocionais individuais e sociais. (SCUSSEL, 2018, p. 127).

Impulsionados pelos conceitos de deficiência intelectual apresentados por Scussel (2018), compreendemos que tais conceitos estão alicerçados em prerrogativas, sentidos e representações simbólico-emocionais construídas historicamente acerca da possibilidade de aprendizagem, sobretudo, seguindo uma lógica pautada por metodologias tradicionais, em que

as diferenças são invisibilizadas. A esse respeito, é possível inferirmos que os sentidos e o “fundo comum de experiências” (ELIAS, 1994b) sociais dos profissionais da educação na compreensão sobre deficiência intelectual e sobre educação especial são fortes referências para a constituição do trabalho docente, uma vez que essa inter-relação molda as propostas e estratégias educativas para a promoção de condições de atendimento e de desenvolvimento escolar de estudantes com DI.

Por fim, Araújo (2019) desenvolveu um estudo de mestrado que versa sobre “Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas”. Por esse motivo, a autora objetivou analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas públicas de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás (GO). Para isso, ela pesquisou a realidade de salas de aulas do ensino comum em duas escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) do Ensino Fundamental: sendo uma vinculada à rede Estadual e a outra à rede Municipal de Educação. Assim, Araújo (2019, p. 169) disserta que:

[...] os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares, além disso, evidenciamos nos documentos, arquivos e observações nas escolas a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Identificamos em algumas situações, práticas pedagógicas inovadoras em que as adaptações curriculares estão sendo trabalhadas, sobretudo na mediação do conhecimento, nos indícios de colaboração entre os professores de apoio e referência, em atividades, avaliações e metodologia, porém as adaptações curriculares são organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio.

De maneira geral, em Araújo (2019), vimos que a escola exerce uma tarefa fundamental no processo educativo dos estudantes com deficiência intelectual: encaminhar e planejar as ações e estratégias que promovam o desenvolvimento de aprendizagens e a aquisição de conhecimento, mediadas para inter-relação entre esses estudantes e os bens culturais acumulados pela humanidade. Assim, consideramos que os profissionais da educação precisam adotar processos de ensinar e aprender articulados com as especificidades individuais de cada discente, especialmente os com deficiência intelectual.

Por intermédio de Araújo (2019), parece-nos fundante a realização de um processo educativo colaborativo entre os profissionais da educação, mais especificamente os professores regentes e professores especialistas (de apoio), para a produção de propostas e estratégias que vão ao

encontro das demandas educacionais desses estudantes, oportunizando e garantindo assim, condições para uma educação de qualidade.

Com propósito de refletir sobre a temática em questão, compreendemos que, resumidamente, as produções evidenciadas neste eixo então ancoradas na defesa de uma oferta educacional que reconhece a potencialidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, faz-se necessário escapar do objetivo da socialização (TERRA, 2014) e de preconceitos, concepções e sentidos que pautam a deficiência intelectual sob a ótica da normalização (OLIVEIRA, 2016; SCUSSEL, 2018; ARAÚJO, 2019). Logo, precisamos considerar os contextos desses estudante a fim de promover uma educação alicerçada em produções e apropriação de aprendizagens nas trajetórias escolares desses indivíduos (FERRAZ, 2017; LOPES, 2018; SCUSSEL, 2018; ARAÚJO, 2019).

A partir dessas evidências, inferimos que as condições da oferta educacional depende de um processo de individualização e subjetivação (ELIAS, 1994a) e do aparecimento de todo recém-chegado<sup>9</sup> (BIESTA, 2013). Dessa forma, em Biesta (2013, p. 141), afirmamos que “[...] só podemos nos tornar presença, só podemos vir ao mundo como resultado das maneiras pelos quais os outros respondem a nós”. Isso ajuda-nos a compreender como as condições da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual são/estão delineadas a partir de relações interdependentes e fundamentadas no fundo comum de experiências sociais que consideram esses estudantes como seres únicos e singulares.

Nesse sentido, acreditamos que a noção de qualidade socialmente referenciada produzida precisa considerar as especificidades desses seres (únicos e singulares), considerando que cada indivíduo aprende de forma distinta. Do mesmo modo, nesse processo, advogamos que as condições de oferta educacional devem criar e manter um “[...] espaço mundano por meio do qual novos inícios podem se tornar presença” (BIESTA, 2013, p. 142). Mais exatamente, defendemos a constituição de um espaço, em condições de qualidade socialmente produzida, para que o estudante com deficiência intelectual desenvolva-se e torne-se cada vez mais “presença”.

---

<sup>9</sup> Biesta (2013) não especifica quem são esses recém-chegados, mas podemos interpretar como as pessoas que, durante muito tempo, não tinham direito à educação, tais como: negros/as, mulheres, deficientes. Neste sentido, podemos nos referir aos estudantes com deficiência intelectual como recém-chegados.

Cabe destacarmos que, em Biesta (2013), é possível compreender o tornar-se presença como um processo pelo qual oportunizamos a exposição da subjetividade e características próprias a partir da inter-relação com outras pessoas. Isso significa que reconhecemos que somos seres sociais, interdependentes e vivemos em um mundo plural, sendo assim, tornar-se presença é inserir algo novo nessa pluralidade de pessoas e figurações sociais. É agir, de modo que nossas interconexões sejam constituídas e modeláveis pelas iniciativas e as vivências de outros indivíduos e grupos. Nessa visão, consideramos que os estudantes com deficiência intelectual são indivíduos únicos e singulares que inserem socialmente um novo olhar sobre as condições da oferta educacional.

Ancorados nessa perspectiva do torna-se presença (BIESTA, 2013) e inspirados em Elias (1994a; 1994b), consideramos que a noção de qualidade delinea as condições de oferta educacional e o processo formativo-educativo dos estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma e a partir das produções apresentadas neste eixo, entendemos que, por vezes, o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes embasou-se majoritariamente na perspectiva da socialização (TERRA, 2014) e normatização (OLIVEIRA, 2016; SCUSSEL, 2018; ARAÚJO, 2019) que desconsideram a autonomia e “empoderamento” (OLIVEIRA, 2016) desses indivíduos e que desprivilegiam a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos e compartilhados.

### 2.3 PADRÃO DE QUALIDADE DE REFERÊNCIA (PQR) NA OFERTA EDUCACIONAL

Neste eixo, encontramos algumas dificuldades no acesso aos trabalhos devido ao fato de o descritor "padrão de qualidade de referência na oferta educacional" ser muito restrito e, por isso, não apresentou resultados. Então, recorremos à combinação das seguintes palavras e expressões: "padrão de qualidade de referência" "oferta educacional". Assim, obtivemos 77 pesquisas entre 2008 e 2019, sendo 50 dissertações e 27 teses, distribuídas em 17 instituições. Entretanto, numa primeira análise, a partir dos títulos e resumos, notamos que a maioria dessas produções se distancia do nosso interesse investigativo. E as que se aproximam, têm como foco o “custo-aluno qualidade”. Diante dessa situação, resolvemos utilizar o descritor “custo aluno qualidade” e obtivemos acesso a 30 pesquisas entre 2008 e 2019, sendo 20 dissertações e 10 teses, em 19 instituições. Nesse contexto, compreendemos que os trabalhos

convergentes da combinação das palavras e expressões: "padrão de qualidade de referência" "oferta educacional" estavam contidos na filtragem com o descritor "custo aluno qualidade" combinado com "oferta educacional" ("custo aluno qualidade" "oferta educacional"). Levando isso em consideração, optamos pela segunda alternativa por constituir uma aproximação mais explícita com o eixo. Assim, da análise dos títulos e resumos, pinçamos 08 produções acadêmicas, sendo 03 teses e 05 dissertações.

Iniciando as apresentações das pesquisas sobre este eixo, trazemos o estudo de Silva-Pereira (2008) que desenvolveu sua dissertação de mestrado em duas escolas do campo do município de Bujaru, no estado do Pará (PA), visando identificar analiticamente as condições de funcionamento de escolas do campo, a fim de propor indicadores de custo-aluno-qualidade para essa modalidade da educação.

Silva-Pereira (2008, p. 7) chegou a conclusão de que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, estudantes, pais e gestores que atuam nas escolas do campo estão relacionadas "[...] principalmente: a atuação em classes multisseriadas; falta de mobiliário, equipamento e materiais didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infraestrutura e falta de pessoal docente".

Essas questões, em Silva-Pereira (2008), constituem fatores fundamentais para melhorar a qualidade do ensino nessas escolas, indicando assim, concepções para um "padrão de qualidade de referência" (PQR). Contudo, de modo geral, verificamos que a definição de um custo-aluno-qualidade na educação, sobretudo, na educação do campo (SILVA-PEREIRA, 2008), constitui um desafio para as políticas públicas, especialmente porque tal discussão tensiona a complexidade e as contradições do fenômeno educativo em um país marcado por desigualdades sociais.

Já Bulhão (2010), analisou a política de financiamento da educação básica no estado do Maranhão (MA), a partir da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Nessa intencionalidade investigativa, a autora entende que os critérios de qualidade, alicerçados pela definição do custo-aluno, conforme indicado no Fundef, se desenvolvem e se moldam nos marcos do processo de reestruturação do Capital e das reformas implementadas pelo Estado brasileiro, na década de 1990. Esse processo redefiniu a política de financiamento da educação, mediante a criação do Fundef (BULHÃO, 2010).

Em relação aos critérios de qualidade, essa autora reforça a compreensão de que qualidade é um conceito socialmente construído. Dessa forma, corroborando com Bulhão (2010), compartilhamos que não há uma definição única para padrão de qualidade, mas, mesmo assim, é possível constituir consensualmente indicadores de qualidade para o processo educacional de qualquer indivíduo.

Com base no Fundef e em Bulhão (2010), evidenciamos que para a identificação do custo-aluno é necessário pensar em um padrão de qualidade que considere: o número mínimo e máximo de alunos por sala de aula; capacitação permanente dos profissionais da educação; jornada de trabalho que incorpora os momentos diferenciados das atividades docentes; complexidade de funcionamento, e; localização e atendimento ao público. Contudo, vale destacar que essas são condições fundamentais, mas, por exemplo, há a necessidade de considerar as especificidades de cada estudante.

Alves (2012), desenvolveu a tese intitulada “Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás (GO)”. O autor apresenta significativas indicações sobre a concepção de um padrão de qualidade e, nesse sentido, se constitui como uma importante referência para a abordagem da nossa temática, principalmente por ele ter desenvolvido e aplicado um modelo de previsão de custos e de gastos. Alves (2012) criou o protótipo de um simulador de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade (SIMCAQ) visando orientar o desenvolvimento de um sistema computacional e aplicá-lo em situações reais.

Considerando que o custo é apresentado como um “[...] termo consagrado nas pesquisas sobre financiamento da educação” (ALVES, 2012, p. 95), recorremos a este autor para ilustrar os termos e a ideia de custo:

Um computador é um gasto quando adquirido pela secretaria de educação, torna-se um investimento ao ser entregue a uma escola (pois lá fica ‘estocado’ para gerar benefícios por toda sua vida útil) e é um custo quando passa a ser utilizados em aulas, pois o valor do gasto será dividido sob a forma de custo em tantas parcelas quantos forem os períodos, geralmente anos, de uso deste computador na escola. Igualmente, a conta de energia mensal de uma escola é um gasto no momento em que é gasta e um custo quando o serviço de fornecimento de energia elétrica é utilizado em sala de aula para fazer funcionar um ventilador, por exemplo. Neste segundo exemplo, devido a sua natureza, o gasto/custo não passa pelo estágio de investimento (ALVES, 2012, p. 97).

Por meio de sua pesquisa, Alves (2012) identificou que os valores estimados pelo simulador foram superiores aos previstos por pesquisas anteriores e pelos valores indicados para serem redistribuídos em Goiás no âmbito pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2012. Isso tornou argumento para esse autor inferir que há a necessidade de maior aporte de recursos para garantir a oferta de ensino em condições de qualidade, estipulando que deveria ter um aumento de 30% da receita em educação básica.

Conduzidos por esse contexto, entendemos que o SIMCAQ pode se constituir como um instrumento para auxiliar a gestão, pois otimiza a análise de cenários de custos e investimentos para constituir as metas do planejamento educacional, sem perder de vista os elementos necessários para a oferta de ensino em condições de qualidade (ALVES, 2012).

Em outro estudo, Araújo (2013) dedicou-se em verificar os limites e possibilidades de uma política de fundos (Fundef e Fundeb) no financiamento da Educação Básica, observando como essa política pode incidir na redução das desigualdades territoriais existentes na federação brasileira. Em sua tese de doutorado, o autor defende que para uma nova política de financiamento precisamos implantar um padrão mínimo de qualidade. Esse padrão pressupõe constituir uma matriz referencial baseada no conceito de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi).

A partir dos apontamentos de Araujo (2013), entendemos a necessidade de significativo aporte financeiro, estabelecido por meio de um padrão mínimo de qualidade, para que o CAQi seja efetivado. A desigualdade territorial em termos de investimento em educação, como retratada por Araújo (2013), conduziu-nos a considerar que as condições de qualidade na oferta educacional por município estarão diretamente ligadas a sua localização estadual e regional, visto que a desigualdade de arrecadação e potencial de investimento são delineados pelos contextos territoriais.

Veloso (2014) também traz contribuições importantes para a reflexão que aqui desenvolvemos. Em seu estudo, ela objetivou verificar a qualidade na educação infantil em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza, no estado do Ceará (CE). Para alcançar tal objetivo, a autora escolheu o Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi) como parâmetro para aferir a qualidade na educação. Nessa organização, o estudo revelou que o

CEI analisado atende aos quesitos sugeridos para o segmento creche de forma satisfatória e de forma regular para o segmento pré-escola. Segundo Veloso (2014, p. 42):

[...] faz-se necessário definir as dimensões, os fatores e as condições de qualidade que devem ser considerados como referência analítica na melhoria do processo educativo. Contudo, sob este prisma, tende-se a conduzir a percepção acerca de um padrão de qualidade na educação, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Assim, torna-se imprescindível desenvolver e consolidar mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais e seus resultados.

A respeito disso, entendemos que Veloso (2014) indiretamente critica essa concepção pejorativa do termo “padrão”, visto que recorrentemente as pessoas possam remetê-lo a uma “normatização” inflexível e imutável. Apesar disso, ela reconhece a necessidade se ter referentes de qualidade. Sendo assim, em Veloso (2014), consideramos que um “padrão de qualidade de referência” pode ser necessário para implementar, acompanhar e avaliar as condições de qualidade na educação, e, inquestionavelmente, esse padrão precisa considerar os fatores, as dimensões, as especificidades e os contextos de cada localidade, de forma a pensar um projeto de qualidade como direito de todos e não como privilégio de alguns (VELOSO, 2014).

Assim como Veloso (2014), Borio (2015), em sua pesquisa de mestrado, também debruçou-se no gasto aluno na Educação Infantil. Entretanto, Borio (2015) focou na fase da creche (de 0 a 3 anos) em três municípios (Suzano, São Bernardo do Campo e Araçoiaba da Serra) do estado de São Paulo (SP), buscando analisar os gastos realizados por aluno em creches que prestam o atendimento em período integral e são mantidas/administradas pelas secretarias de educação desses três municípios paulistas. Nesse contexto, o autor desenvolveu uma metodologia de cálculo do Gasto Aluno Efetivo (GAE), com nove categorias de gastos, tomando como referência a metodologia do Custo-Aluno-Qualidade-inicial (CAQi) e do Fundeb.

Em seu percurso investigativo, Borio (2015) verificou que os valores obtidos para o gasto aluno por meio do GAE, nos três municípios pesquisados, ultrapassam o montante proposto pelo CAQi e o repassado pelo Fundeb para esta faixa etária, e, portanto, se afastaram dos valores de referência. Porém, ao analisar as categorias de gastos individualmente, notou que em algumas delas situam-se abaixo dos valores do CAQi.

Por meio da pesquisa de Borio (2015), consideramos que o GAE é uma metodologia que pode auxiliar-nos na proposição de um padrão de qualidade de referência, pois permite-nos ter um outro olhar sobre a destinação dos recursos educacionais para a consolidação de uma oferta educacional em condições de qualidade. Por essa via, observamos que seria interessante fazer uma projeção dos recursos necessários para constituir e consolidar esse padrão a partir das metas e estratégias preconizadas também pelo Plano Nacional de Educação.

Na tese que desenvolveu, Popp (2018), interessou-se em estudar a mesma etapa da Educação Básica abordada por Veloso (2014) e Borio (2015): a Educação Infantil. Nessa intencionalidade, a autora teve como objetivo comparar o uso de dois instrumentos: o *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R)*<sup>10</sup> e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, para avaliação um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo (SP). Nesse movimento, Popp (2015) identificou traços comuns nesses dois instrumentos:

[...] necessidade de adequação dos termos ao contexto brasileiro; altas taxas de concordância entre avaliadores externos e o pressuposto de que as escalas poderiam ser um bom instrumento para avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil, uma vez que teriam os mesmos conceitos de qualidade encontrados na legislação brasileira. (POPP, 2015, p. 142).

Por meio das análises dessa autora, compreendemos que a utilização de uma escala pode configurar um interessante mecanismo de avaliação e para suscitar debates sobre as práticas, espaços e materiais, a fim de redimensionar a oferta educacional sob a ótica das condições de qualidade. Assim, inspirados por Popp (2015), realçamos que, ao pensar em um padrão de qualidade de referência, precisamos refletir sobre o trabalho da equipe escolar, os materiais existentes e seus usos, as ações desenvolvidas nas escolas, a diversidades de contextos e indivíduos, a participação da gestão, entre outros aspectos importantes.

Por fim, Frozza (2017), assim como Silva-Pereira (2008), dedicou-se em estudar a modalidade “Educação no Campo”. Para isso, em sua pesquisa de mestrado, Frozza (2017) objetivou analisar o custo-aluno/ano e as condições de qualidade em duas escolas do campo vinculadas à rede estadual de ensino, localizadas no município de Bento Gonçalves, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

---

<sup>10</sup> Traduzido para o português, teríamos algo do tipo: Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Revisado (BARROS, 2007).

A pesquisa de Frozza (2017) constatou que o custo-aluno/ano é definido por um conjunto de recursos humanos e materiais objetivamente calculados. Para esse cálculo são considerados: instalações (prédio e terreno), salário do pessoal (docente e não docente); material de consumo; equipamentos e material permanente; outros insumos (água, energia elétrica, telefone, internet, gás, serviços terceiros e manutenção); e transporte escolar. Com base nisso e por meio de análises, o autor revela que as escolas do campo pesquisadas possuem algumas condições para ofertar uma educação de qualidade, entretanto, necessita de apoio financeiramente mais consistente da Secretaria Estadual de Educação para a efetivação dessa qualidade.

Nessa contextualização a partir da pesquisa de Frozza (2017), defendemos que a construção de um custo-aluno-qualidade deve considerar a complexidade e responsabilidade dessa ação, visto que, para isso, precisamos observar as especificidades de cada nível/etapa/fases/modalidades da educação, pois, só assim, conseguiremos constituir um padrão de qualidade de referência (PQR) que dialogue e possa convergir com a diversidade de contextos brasileiros. Desse modo, um interessante ponto de partida para o PQR é conhecer cada realidade, as expectativas e as demandas educacionais das pessoas com deficiência intelectual e dos demais envolvidos nesse processo (estudantes, familiares, profissionais da educação, gestores, entre outros) para, a partir disso, subsidiarmos alguns apontamentos iniciais para construção/constituição de referências socialmente produzidas para as condições de qualidade da educação.

Após uma breve apresentação sobre as produções acadêmicas relacionadas a este eixo, é possível inferirmos que nenhum mecanismo/instrumento/metodologia, por si só, consegue dar conta da complexidade de se constituir um Padrão de Qualidade de Referência (PQR) que seja capaz de garantir condições de qualidade na oferta educacional para todos. Todas essas pesquisas, direta ou indiretamente, mostram que há a necessidade um PQR e que este consiga abarcar a diversidade de contextos.

Tomando como referência as produções apresentadas neste eixo e apoiados em Elias (1994b, p. 22), defendemos que a qualidade, assim como a linguagem e o conhecimento, “[...] pode operar como o modelo prototípico de um facto social”, em que a sua representação é modelável a partir dos estímulos e da evidente inter-relação dos indivíduos.

## 2.4 SOCIODINÂMICA DA REDE FINEESP

Em nossa consulta *on-line* ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como marco inicial temporal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – 2008), não encontramos nenhuma produção que se propusesse se debruçar pela temática do entrelaçamento das políticas orçamentárias e de financiamento da educação especial. Sendo assim, dada a nossa vinculação ao grupo, recorremos a Rede de Pesquisadoras/es sobre Financiamento da Educação Especial – Rede Fineesp (REDE FINEESP, 2023).

A Rede Fineesp, criada em 2019, tem como missão promover estudos a nível nacional, regional e local sobre o financiamento público da educação especial, assim como a alocação de recursos estatais para instituições privadas nesse âmbito. Na página da Fineesp, encontram-se materiais abrangentes sobre o tema, incluindo legislação, dissertações, teses, artigos nacionais e internacionais, destinados a subsidiar pesquisas e práticas de gestores de redes ou sistemas de ensino municipais e estaduais.

A rede é composta por docentes e estudantes vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação de renomadas instituições de ensino superior, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nessa busca, tendo como marco inicial temporal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – 2008), encontramos 07 (sete) dissertações de mestrado e 05 (cinco) teses de doutorado todos na área de educação. Destas produções, tendo como foco o objetivo do nosso estudo, selecionamos todas as teses de doutorado e 04 (quatro) dissertações de mestrado para compor nossa revisão de literatura.

Para iniciar nossa conversa, trazemos o estudo de Gildásio Macedo de Oliveira. Com o título: “Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)”, sua pesquisa teve como objetivo principal: “compreender a direção tomada pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo, com base nas implicações orçamentárias ocorridas com a mudança da forma

de financiamento das Instituições Especializadas, a partir do edital 01/2014” (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) fundamentou-se nos princípios da Sociologia Figuracional de Norbert Elias e adotou a abordagem de pesquisa documental qualitativa. Os resultados do estudo revelaram que a terceirização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo estado do Espírito Santo resultou em um aumento nos repasses de recursos públicos às Instituições Especializadas, enquanto os investimentos na escola pública estadual diminuíram. Observou-se também que a transição de convênios para contratos impulsionou o crescimento das matrículas no AEE das Instituições Especializadas e na escolarização na rede pública. Além disso, as instituições ganharam maior autonomia na gestão dos recursos públicos, elaborando seus próprios processos seletivos para a contratação de docentes e participando ativamente no orçamento público estadual, contanto que atendam alunos matriculados na rede pública.

Mesmo a noção de qualidade não sendo o foco do estudo de Oliveira (2016), por meio de sua pesquisa podemos inferir que a compreensão de qualidade socialmente produzida nesse contexto está evidenciada, a partir do edital 01/2014, pela autonomia adquirida pelas Instituições Especializadas para conduzir o processo seletivo de profissionais e implementar o Atendimento Educacional Especializado gerando uma dinâmica diferente na relação com o Governo do estado do Espírito Santo. Esse cenário aponta para a possibilidade de as instituições serem gradualmente reconhecidas como elementos fundamentais no processo educacional dos/as estudantes com deficiência.

Já a dissertação de mestrado de Pereira (2019), intitulada “Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA”, objetivou: “investigar, em meio a reforma do Estado neoliberal, como se configura a educação especial em Marabá-PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar” (PEREIRA, 2019).

A base teórica dessa pesquisa foi fundamentada em estudos de autores da área da Educação Especial, política educacional e financiamento, assim como em pesquisas científicas relacionadas aos recursos financeiros no contexto da inclusão escolar. O método materialismo histórico-dialético e a análise documental foram adotados como abordagem metodológica e análise empírica.

Os resultados da pesquisa destacaram que a realidade das pessoas com deficiência é marcada por desafios na formação humana, sendo a política educacional de inclusão escolar uma tentativa de combater a invisibilidade. No entanto, projetos da União para atender esse público são implementados de forma descontínua, transferindo a responsabilidade para os municípios. Marabá – PA, por exemplo, é beneficiado pelo FUNDEB, com recursos redistribuídos pelo fundo estadual e complementação da União. Pereira (2019) concluiu que os investimentos no processo de escolarização dos alunos com deficiência estão abaixo do padrão de ensino preconizado pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), estipulado pelo Plano Nacional de Educação e pela Campanha Nacional do Direito à Educação, e aquém do valor estimado para a receita do FUNDEB a cada ano. Os recursos são insuficientes para efetivar a inclusão escolar e não sustentam o atendimento pleno das especificidades dos alunos com deficiência, sendo inclusive desviados para instituições filantrópicas.

Portal (2020), desenvolveu a dissertação de mestrado “O financiamento da educação especial no município de Belém-PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência”, com o objetivo de “analisar o financiamento da educação especial da rede municipal de ensino de Belém, no período de 2009 a 2019”.

Os dados permitem afirmar que Belém depende do FUNDEB como política de redistribuição de recursos, embora esse fundo não seja a receita principal. Recursos suplementares são necessários para manter o sistema de ensino, uma vez que o financiamento apenas com receitas próprias não é suficiente para garantir um padrão de qualidade. É crucial destacar que as despesas com a Educação Especial são praticamente invisíveis no orçamento público, evidenciando a necessidade de mais recursos para garantir a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reforçando que seu financiamento é uma parte fundamental do processo. Portanto, o financiamento da educação em Belém está imerso em contradições e desafios no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência (PORTAL, 2020).

Com o objetivo de “analisar a destinação de recursos financeiros à educação especial, incluindo os valores subdimensionados nas etapas da rede pública municipal de ensino de Imperatriz – MA, no período de 2018 a 2021”, em sua dissertação de mestrado intitulada “Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)”, Nunes (2022) revelou que, entre 2019 e novembro de 2021, as despesas pagas no Programa Educação Inclusiva ultrapassaram a dotação orçamentária prevista para o custeio de suas

ações. Com exceção de 2018, quando os gastos por aluno-ano nos ensinos infantil, fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram superiores aos da educação especial, entre 2019 e novembro de 2021, os valores registrados nas etapas e na EJA foram inferiores aos apresentados pela educação especial. Além disso, as parcerias público-privadas foram identificadas como uma estratégia adotada pelo município para oferecer educação. Contudo, a pesquisa evidenciou dificuldades no acesso aos dados, valores discrepantes, falta de controle social no planejamento orçamentário e deficiências na publicidade dos atos do Poder Executivo municipal. Esses aspectos comprometem a investigação sobre o financiamento da educação especial e distanciam a pesquisa de uma práxis transformadora (NUNES, 2022).

Sobre as teses de doutorado selecionadas, de formar cronológica, iniciaremos pelo trabalho de Marileide Gonçalves França (2014), intitulado “Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios”, e teve como objetivo geral: “analisar a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à educação especial na gestão do município de Vitória, no estado do Espírito Santo, no âmbito do contexto de financiamento da educação básica, nos anos de 2008, 2009 e 2010”. Vale aqui destacar que França (2014) fez mestrado em educação pela Ufes e atualmente é professora dessa mesma instituição de ensino.

Os dados sistematizados por França (2014) evidenciam que nos demonstrativos de execução orçamentária, que as mudanças no modelo de financiamento da educação com a implementação do Fundeb não resultaram em alterações substanciais nos registros contábeis oficiais relacionados às diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa constatação foi evidenciada pelas dificuldades encontradas para visualizar, nos diversos canais de informação dos governos federal, estadual e municipal, as receitas e despesas específicas destinadas à educação especial.

Para a autora, os dados eram apresentados de forma agregada, o que dificultava a identificação dos recursos alocados especificamente na área de educação especial. Apesar de a rede de ensino do município de Vitória contar com matrículas nessa modalidade, os valores apresentados pareciam não refletir adequadamente as despesas reais relacionadas à manutenção da educação especial no município, pois estavam agregados aos recursos destinados a outras etapas de ensino. Sendo assim, foi possível identificar que a educação especial fazia parte do planejamento orçamentário do município de Vitória. As receitas

destinadas a essa modalidade estavam integradas aos recursos totais direcionados à educação no município, enquanto os valores das despesas estavam subdimensionados, agrupados às verbas destinadas à educação infantil e ao ensino fundamental (FRANÇA, 2014).

Nesse contexto evidenciado pela autora, compreendemos que o financiamento da educação especial é influenciado pelas dinâmicas políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público no contexto do Estado brasileiro, representadas por diversos grupos com interesses variados, que, por sua vez, interferem na formulação de políticas públicas, impactando diretamente na consolidação dos direitos de cidadania, incluindo o direito à educação.

Com o título: “Financiamento da educação especial no município de Campinas-SP entre 2012 e 2017”, Castro (2020) objetivou “analisar a destinação de verbas do município de Campinas-SP para a educação especial nos setores público e privado entre 2012 e 2017”. Para tanto, os resultados apontam que, no período de 2012 a 2017, houve um aumento no montante total de recursos alocados para a educação especial. Até 2016, a maior parte desses recursos foi direcionada para a esfera pública. No entanto, em 2017, ocorreu uma inversão na distribuição de recursos, resultando na maior parte sendo destinada à esfera privada. Essa mudança foi impulsionada pela contratação de empresas terceirizadas responsáveis pelos serviços de cuidadores e transporte adaptado, necessidades decorrentes da implementação da inclusão escolar. Simultaneamente, o município manteve parcerias com diversas instituições privadas que ofereciam atendimento educacional especializado e serviços complementares. Ressalta-se, porém, as dificuldades encontradas durante a pesquisa em relação ao financiamento da educação especial, incluindo o acesso limitado aos dados, a presença de registros genéricos, lacunas e discrepâncias entre as informações disponíveis (CASTRO, 2020).

Para a próxima tese, trazemos novamente Gildásio Macedo de Oliveira (2021), agora com o título: “Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado”, tendo como objetivo geral: “analisar a interdependência orçamento público e a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do AEE, no ciclo orçamentário 2016-2019.”.

Nessa nova produção, Oliveira (2021) aprofundou seus estudos sobre as políticas orçamentária e de financiamento da educação especial e observou que a terceirização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é motivada por interesses individuais,

servindo como uma estratégia para contornar o desafio do compartilhamento da experiência humana. Essa prática busca estabelecer-se como um serviço paralelo, considerado "essencial" à educação formal, criando oportunidades para que o setor filantrópico privado sem fins lucrativos concorra de maneira equivalente pelos recursos públicos destinados à educação. Isso resulta na subordinação da esfera pública aos interesses privados filantrópicos assistenciais, contribuindo diretamente para a precarização do ensino nas escolas públicas.

Corroborando com Oliveira (2021), consideramos que essa abordagem configura-se como um mecanismo engenhoso para promover a filantropia, apresentando questionável legalidade, ao influenciar a filtragem da segunda matrícula do Fundeb. Essa prática visa assegurar a sustentabilidade financeira das instituições, que preferem evitar a instabilidade associada à dependência de subsídios públicos. Ademais, o argumento em favor do direito de escolha do local para o AEE é adotado, em grande parte, devido à considerável porção do público-alvo da educação especial que é direcionada a instituições especializadas privadas. Essas instituições ganharam destaque devido à postura do estado do Espírito Santo, que optou por não investir diretamente na esfera pública, contribuindo para a relevância contínua dessas entidades privadas no cenário educacional (OLIVEIRA, 2021).

Já Souza (2022) desenvolveu a tese de doutorado “Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos”, objetivando “analisar o financiamento da educação especial, com foco nas parcerias entre Seduc-SP e as OSC, com matrículas da educação básica e/ou no atendimento educacional especializado no período de 2017, quando a Seduc-SP adota os Termos de Colaboração para firmar parcerias com as OSC, a 2019, ano de finalização da coleta dos dados, averiguando a formalização e os recursos destinados para liquidação das despesas decorrentes dessas parcerias”.

O estudo de Souza (2022) revela que a média per capita destinada aos/as estudantes atendidos pelas 24 Organizações da Sociedade Civil (OSC) é 21,6% superior ao valor por aluno/ano da educação especial do estado. Com base nesses resultados, observa-se que, apesar das iniciativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) em prol da inclusão escolar, a adesão completa à perspectiva inclusiva ainda não ocorreu. Isso é evidenciado pela oferta de serviços substitutivos como alternativa para pessoas com Deficiência Intelectual/Deficiência Múltipla (DI/DMu) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ademais, a continuidade dessas parcerias resulta na alocação de recursos públicos para o setor privado, tanto com fins lucrativos quanto sem. Essas ações foram ampliadas em resposta à condenação

por ação civil pública enfrentada pelo governo do estado, que optou por manter as parcerias e contratos, em vez de impulsionar ações em favor da educação especial na perspectiva inclusiva na Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP) (SOUZA, 2022).

Por fim, trazemos a tese de Ferreira (2023), intitulada “Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018): análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar”, que teve como objetivo geral: “analisar as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná, no período de 2008-2018, a fim de elucidar o seguinte problema: as implicações dessas políticas para a inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares públicas paranaenses no período descrito”.

Ferreira (2023) considera que, mesmo sendo originadas pelo Estado, as políticas públicas para a educação são moldadas e implementadas, ou não, dentro da dinâmica das forças sociais inerentes às relações sociais de produção capitalistas, em meio a disputas e regulamentações em âmbito internacional, nacional e local. O estado do Paraná escolheu manter classes e escolas especiais, direcionando recursos públicos para Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (IPSFL) que oferecem educação especial.

Essa pesquisa sobre revelou que as políticas públicas e a gestão do financiamento da educação no Paraná refletiram discursos e práticas contraditórias da burguesia. Apesar de defenderem a inclusão escolar do PAEE, essas políticas garantem o aumento das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na implementação das políticas educacionais, visando a capitalização da educação, alinhadas às diretrizes do Banco Mundial e da UNESCO. Apesar da falta de transparência nos dados orçamentários do governo paranaense, constatou-se que uma parte considerável das despesas destinadas à educação especial, de 2008 a 2018, equivalente a uma média de 42,39% no período de 2008 a 2011, foi destinada ao financiamento da educação especial oferecida por IPSFL conveniadas, especialmente pelas escolas mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Dessa forma, Ferreira (2023) confirmou sua tese de que a distribuição de recursos públicos entre escolas privadas conveniadas e a rede pública estadual de ensino do Paraná, que oferecem educação especial, resulta na redução significativa dos recursos que poderiam ser direcionados para a educação dos alunos do PAEE incluídos nas classes regulares da

educação básica pública. Essa prática precariza a educação desses/as estudantes, pois diminui os investimentos na melhoria dos recursos físicos e humanos necessários para a inclusão (FERREIRA, 2023).

Os dados e resultados das produções (teses e dissertações) deste item nos levam a considerar que o investimento na escola pública é um pré-requisito essencial para assegurar condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, defender a alocação de recursos substanciais para fortalecer a infraestrutura e os recursos humanos das escolas públicas torna-se uma necessidade premente. Ademais, ao negligenciar o investimento nesse setor crucial, o Estado compromete diretamente as condições de qualidade na educação oferecida, impactando o desempenho acadêmico dos/as estudantes. Assim sendo, por meio dessas produções e autores, defendemos que o dinheiro público precisa ser investido em escolas públicas, a fim de garantir subsídios que constituam recursos e estratégias consistentes para a implementação e o estabelecimento de condições de qualidade na oferta educação para todos/as estudantes.

## 2.5 SÍNTESES E ALGUNS APONTAMENTOS

Sem quaisquer pretensões reducionistas e/ou generalistas, relacionamos as contribuições emanadas pelas produções acadêmicas brasileiras apresentadas neste capítulo. Entendemos que nossas sínteses e apontamentos não esgotam as possibilidades de discussões acerca das pesquisas apresentadas, mas constituem uma estratégia importante que indica caminhos e orienta-nos a uma prática analítico-investigativa que contribui para a produção da nossa tese. Diante disso, resumidamente, entendemos que:

- a) Os princípios econômicos pautados por concepções neoliberais e capitalistas conduzem olhar a “qualidade socialmente referenciada” com foco nos resultados em detrimento dos processos formativos (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016; SILVA, 2016; BORGES, 2017; SOARES, 2017; ALMENARA, 2018; SOUZA, 2018);
- b) As condições de “qualidade socialmente referenciada” devem ser embasadas por conceitos democráticos e a partir de um fundo comum de experiências sociais, levando-se em consideração os processos formativos e os diversos contextos da educação brasileira, e não limitar-se em a dados quantitativos (resultados), mesmo

- reconhecendo a importância deles (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016; SILVA, 2016; BORGES, 2017; SOARES, 2017; ALMENARA, 2018; SOUZA, 2018);
- c) Superar o objetivo da socialização permeada por preconceitos e busca de normatização, e pautar-se em uma oferta educacional que preza pela autonomia e educabilidade dos estudantes com deficiência intelectual (TERRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; FERRAZ, 2017; LOPES, 2018; SCUSSEL, 2018; ARAUJO, 2019);
  - d) Registrar e arquivar (via documento) o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual para a garantia de condições de qualidade para esse público (LOPES, 2018; ARAUJO, 2019);
  - e) Necessidade de um padrão/referente/patamar/escala de qualidade socialmente construído, considerando a diversidade de contextos, tais como: organização curricular, infraestrutura, níveis/etapas/fases/modalidades da educação brasileira, dentre outros (SILVA-PEREIRA, 2008; BULHÃO, 2010; ALVES, 2012; ARAUJO, 2013; VELOSO, 2014; BORIO, 2015; POPP 2015; FROZZA, 2017);
  - f) Um Padrão de Qualidade de Referência (PQR) subsidiado por instrumentos e metodologias condizente com a diversidade brasileira (ALVES, 2012; BORIO, 2015; POPP, 2015);
  - g) Dinheiro público destinado para a educação especial precisa ser investido na escola pública (FRANÇA, 2014; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2019; CASTRO, 2020; PORTAL, 2020; OLIVEIRA, 2021; NUNES, 2022; SOUZA, 2022; FERREIRA, 2023).

A partir dessas sínteses e apontamentos, compreendemos que, mesmo as pesquisas dos eixos 1 e 3 não discutindo sobre os processos educativos de estudantes com deficiência intelectual, elas nos apresenta indícios/indicadores para a efetivação de condições de qualidade na oferta educacional desses estudantes. Nessa perspectiva, retomando as contribuições das produções acadêmicas analisadas, podemos inferir que o processo investigativo, para a produção de nossa tese, deve constituir apontamentos para a elaboração de um Padrão de Qualidade de Referência (PQR) para a oferta educacional estudantes com deficiência intelectual, pautando-se no reconhecimento de que tal padrão precisa considerar as especificidades desse público e dos contextos brasileiros. Desse modo, é fundamental conhecer o perfil desses estudantes e as percepções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses discentes (estudantes, familiares, profissionais da educação, gestores, entre outros), pois, assim,

conseguiremos um padrão de referência congruente com realidade e com as demandas educacionais das pessoas com deficiência intelectual.

Diante desse contexto e subsidiados por uma abordagem teórico-metodológica eliasiana, salientamos que a criação desse padrão de referência se constitui na composição do/no fundo comum de experiências sociais mediadas “[...] por uma teia de representações simbólicas humanas, predeterminadas pela constituição natural dos seres humanos, que se materializam apenas com o auxílio de processos de aprendizagem social” (ELIAS, 1994b. p. 131).

Inspirados por essa abordagem e pelo estudo de Pinto (2006, p. 204), destacamos que “[...] o debate sobre qualidade não pode ser dissociado daquele que trata da quantidade”, pois “[...] não adianta haver boas escolas para poucos”. No mesmo sentido, Pinto (2014, p. 9) indica um “[...] instrumento imprescindível para se conhecer a qualidade do ensino: a opinião dos usuários da escola. Pais e alunos têm muito a dizer sobre os problemas enfrentados no dia a dia das escolas e, por esse motivo, deveriam ser mais ouvidos”. Isso ajuda-nos a defender a noção de uma “qualidade socialmente referenciada” e congruente com a realidade dos envolvidos no processo formativo-educativo dos discentes com deficiência intelectual (estudantes, familiares, profissionais da educação, gestores, entre outros). Afinal, a “qualidade” é uma concepção que se desenvolve e se partilhada num “fundo social de conhecimento” produzido no entrelaçamento indissociável de indivíduos e grupos.

Isto posto, cabe evidenciarmos que, por vezes, a busca pela melhoria da qualidade constitui um problema quando não há uma especificação do que ela seria, sob quais critérios poderia pautar-se e quais seriam as ações que viabilizariam as condições de qualidade. Dessa forma, destacamos que, recorrentemente, “[...] em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos” (Sacristán, 1996, p. 64).

### **3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: O DESENHO DO ESTUDO**

Durante sua trajetória, Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 1998a; 1998b; 1998c; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2006; 2011; 2014) elaborou a Sociologia Figuracional ou Processual, procurando desenvolver um pensamento que superasse os dualismos simplistas e as categorizações objetivistas bastante estabelecidas em alguns campos de conhecimento. Por meio de uma diversidade de temas e disciplinas com as quais dialoga, esse sociólogo alemão buscou explicitar que os processos sociais estão entrelaçados aos processos históricos, psicológicos e biológicos. Sendo assim, em Elias, não podemos pensar em estruturas sociológicas estáticas e/ou em ações sociais individuais. Temos que reconhecê-las como modelos flexíveis e mutáveis a partir das tensões e inter-relações vividas em um processo histórico de longo prazo.

Nos estudos que desenvolveu, Elias (1993; 1994a; 1994b; 2001a; 2011) assumiu uma perspectiva teórico-metodológica na qual a delimitação do tema, do problema e de outros aspectos da pesquisa devem estar entrelaçados com mudanças sociais e, essas, por sua vez, sendo pensadas em longo prazo. Desse modo, é necessário considerar as tensões que constituem as redes de interdependências de indivíduos e grupos. A perspectiva eliasiana não busca um modelo técnico de investigação ou, ainda, determinar um método específico como critério de ciência. Elias se afasta dessas questões formais, vez que elas, recorrentemente, se direcionam e se conduzem numa perspectiva positivista de produzir ciência, fixando-se na relação causa e efeito (“se/então”).

Salientamos que, de modo geral, essa abordagem, baseando-se nas ciências da natureza e exatas (física, química, matemática etc.), defende que o método de estudo deve ser rigoroso e possibilitar a “precisão”. Nessa lógica, há uma crença no mito e no poder do método. Nessa crença, para os positivistas, a aplicação do método assegura a “obtenção da verdade”. Por isso mesmo, o método ideal é o aplicado pelas ciências da natureza (CARDOSO, 1972).

Nessa discussão, vale destacar que Elias (2014) e outros autores como Santos (2008), fundamentam sua crítica ao positivismo evidenciando que tal perspectiva teórico-metodológica propõe métodos e procedimentos que estudam os fenômenos na sua condição de imutáveis e irreversíveis, baseando-se nas ciências experimentais (naturais e exatas) como modelos por excelência, desconsiderando assim, as contribuições das demais ciências para a

produção do conhecimento humano. Aqui, as tensões e as mudanças históricas de longa prazo são compreendidas meramente por um caráter ficcional do tempo. Conduzidos por Elias (1994b, 2014), posicionamo-nos também contra essa perspectiva e defendemos que a história não é universal, logo, um acontecimento não pode ser experimentado e compreendido da mesma forma por todos em qualquer tempo.

Baseados nos pressupostos da Sociologia Figuracional, compreendemos que elaboração e definição do tema de pesquisa e os procedimentos de produção e de análise de dados não pode desconsiderar a indissociabilidade indivíduo e sociedade. Por isso, nos é incompreensível a ideia de analisar o indivíduo descolado das interdependências que narram uma multiplicidade de entrelaçamentos na vida em sociedade.

Apoiados na sociologia figuracional, escapamos à concepção mecanicista dos processos sociais, que considera a possibilidade de dissociação entre indivíduo e sociedade, e concebe que todos os fenômenos devem ser explicados tendo como referência a forma causal e objetivos previsíveis, avaliados por experimentação (APIASSÚ; MARCONDES, 2008). Por essa via, isola-se o fenômeno a fim de buscar uma causa, em que ele se produz segundo uma ordem determinada. Isso constitui uma inadequação para a teoria eliasiana, que não supõe o determinismo e explicações do tipo causais que se organizam na relação causa e efeito (ELIAS, 1998a).

Lemos Elias (em especial: 1994a; 1994b) compreendendo que ele se afasta de certas posições tradicionais e dualistas que substancializam os seres a partir de relações dicotômicas expressas em termos de causa e efeito. De acordo com o esse sociólogo: “[...] consideradas como totalidades, [as estruturas] são sempre mais ou menos incompletas: de onde quer que sejam vistas, continuam em aberto na esfera temporal em direção ao passado e ao futuro” (Elias, 1994a, p. 20). Elias (1994a; 1994b) esclarece que conceber a incompletude da estrutura social não significa concluir que não haja regras sociais.

Cabe aqui retomarmos a ideia de que a Sociologia Figuracional orienta-nos na refutação dos conceitos empregados que provêm da transposição de conceitos das ciências naturais, em particular da física, da química e da biologia, cuja assimilação se evidencia pelo uso de termos como “estrutura”, “organismo” e “função”. A motivação de Elias deve-se ao fato de que, no campo das ciências sociais, os funcionalistas e estruturalistas tendem a identificar estruturas sociais cujo caráter objetivo estaria associado a atributos coercitivos que exercem influência

total sobre o comportamento dos indivíduos. Na perspectiva sociológica elaborada por Elias a relação entre o "indivíduo" e a "sociedade" é concebida de outro modo. Ele explica que:

A questão relativa à natureza da relação entre o que se classifica de "indivíduo" e de "sociedade" é obscurecida pela questão de qual das duas coisas é mais valiosa. E como, no conflito de ideais, uma costuma receber valoração bem superior à outra, sendo amiúde considerada positiva, enquanto a outra é negativa, os dois termos são usados como se se referissem a duas coisas diferentes ou duas pessoas diferentes. Fala-se de "indivíduo" e "sociedade" do mesmo modo que se fala de sal e pimenta, ou de mãe e pai. No pensamento e no discurso, usamos dois conceitos pelos quais se classificam os fenômenos humanos, a partir de dois planos de observação inseparáveis, como se eles se referissem a duas entidades diferentes, uma das quais pudesse existir sem a outra. (ELIAS, 1994a, p. 76).

Norbert Elias não aceita nenhum tipo de concepção social "totalizadora" e/ou "individualista" dos processos sociais. Nessa linha de raciocínio, Elias (1993, 2011, 2014) parte da indissociabilidade indivíduo e sociedade como possibilidade teórico-metodológica alternativa ao positivismo (metafísico, mecânico, estático, determinado), assentada na dinâmica mutável que constitui os seres humanos e a própria vida em sociedade. Isso significa considerar o movimento, a mudança, a pluralidade, a flexibilidade das relações, em vez de priorizar o determinismo estático. Para ele, precisamos ter um olhar dinâmico para compreendemos a processualidade social. O autor argumenta que este olhar somente se evidencia como possibilidade pela utilização de conceitos que captem os diferentes aspectos dos fenômenos sociais no seu movimento e na sua processualidade (ELIAS, 2014).

O reconhecimento da evidente dinâmica processual, em Elias (1993, 2011, 2014), impulsionou a elaboração do conceito de figuração. Para explicar este conceito, Elias recorre à metáfora proporcionada por uma rede de tecidos, destacando que:

[...] muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um desses fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa relação origina um sistema de tensões para qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a construir uma unidade em si; tem uma posição e forma singular dentro dele. (ELIAS, 1994a, p. 35).

Utilizando-nos do conceito de figuração (ou configuração) conforme elabora por Elias, compreendemos que as ações individuais não ocorrem de forma totalmente isenta de determinações sociais, em contrapartida, também não são meras funções da necessidade histórica humana de se viver coletivamente. Afinal, a sociedade produz o indivíduo e este

molda-se na inter-relação com outros indivíduos, constituindo, nesse processo, a própria sociedade (ELIAS, 1994a).

Baseando-nos nessa relação de indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, compreendemos que os aspectos e/ou ações dos indivíduos são/estão preconizados, tensionados e modelados pelas redes de interdependência e pelas configurações estabelecidas uns com os outros, constituindo assim, um sistema inter-relacional flexível e mutável em que as identidades individuais e sociais se estabelecem (ELIAS, 2014).

Essa abordagem teórica, conduzida pelas lentes eliasianas, nos faz entender que o indivíduo, não é um *homo clausus*<sup>11</sup> (que significa “homem fechado em si mesmo” ou “personalidade fechada”). Elias, ao utilizar o termo *homo clausus*, refere-se à ideia criada pela filosofia ocidental, de um homem isolado do contexto social. Em oposição a isso, Elias (2014) propõe a concepção de *homines aperti* (homens abertos), defendendo o caráter aberto da humanidade, salientando que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos.

Como pressuposto teórico-metodológico, no campo da ciência social, as teses eliasianas ajudou-nos a compreender que os indivíduos constroem teias/redes de interdependência que dão origem a configurações de muitos tipos (família, amigos, escola, cidade, estado, nações, entre as mais conhecidas). Esse aspecto teórico-metodológico nos permitiu assumir uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo, pautando-nos contrários aos pensadores que defendem o indivíduo de forma solitária, isolada, como se fosse “um eu desprovido de um nós” (1994a, p. 171). Afinal, nas palavras do autor, “[...] não pode haver um ‘eu’ sem que haja um ‘tu’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’, ‘vós’, ‘eles’ [...]” (ELIAS, 2014, p. 135).

Contrário à imagem humana reproduzida por muitas filosofias e teorias de que naturalmente os seres humanos estão preparados para viverem isolados, Elias (1994, p. 53) defende que “[...] os seres humanos estão biologicamente preparados para a comunicação linguística com outros seres humanos e, portanto, para a vida em sociedade”. Para ele, em muitas teorias das ciências humanas há “[...] desequilíbrio na relação ‘Eu-Nós’ em favor do ‘Eu’” (idem, ibidem). É provável que esse desequilíbrio faz com que algumas teorias não consigam enxergar o que é óbvio: somos seres sociais (ELIAS, 1994b).

---

<sup>11</sup> Elias (1994a; 1994b; 1998c; 2001a; 2011; 2014) sempre que refere-se ao *homo clausus* – que significa “homem fechado em si mesmo” ou “personalidade fechada” – faz uma crítica a essa concepção, muito presente na filosofia ocidental, do indivíduo “descolado/separado” da sociedade.

Nesse contexto, a noção de sociodinâmica constitui uma estratégia teórico-metodológica que possibilitou-nos escapar ao reducionismo na análise dos eventos/fenômenos sociais (*homo clausus*) e alargar os campos analíticos, considerando a complexidade da constituição humana (*homines aperti*) nesse processo. É nesse sentido que a sociodinâmica está ancorada em situações de interdependências (sejam elas afetivas, econômicas e/ou sociais), marcadas por um constante equilíbrio de poder.

Aqui vale ressaltar que o termo “sociodinâmica” não é explicitamente utilizado nas obras de Norbert Elias, mas sim uma expressão produzida no percurso de “tradução” e/ou no processo de apropriação das teses eliasianas. Contudo, em Elias (1993; 1998a; 2001a; 2014) encontramos a expressão “dinâmica social” em apropriação sinônima ao conceito de configuração e, em Elias e Scotson (2000), a expressão “sociodinâmica” para referir-se a relação de grupos interligados. Diante disso, optamos pela utilização da noção de “sociodinâmica” por esta abranger possibilidades diversas de reconhecimento e interpretação dos aspectos/eventos/fenômenos sociais nas inter-relações flexíveis e mutáveis estabelecidas entre indivíduos.

Tomando essa noção em nossa abordagem, precisamos explicitar que as redes de interdependência dessa sociodinâmica são baseadas e se constituem do/no equilíbrio de poder<sup>12</sup>. Este equilíbrio, porém, nunca está distribuído igualmente, justamente porque ele é instável, flexível, dotado de emoções (vergonha, medo, prazer, alegria, repugnância, entre outros). Sendo assim, um grupo não é unicamente “estabelecido” ou “outsider”<sup>13</sup>. E ainda, nenhum grupo ou indivíduo tem absoluto e permanente controle sobre quais referentes de poder fundamentarão a inter-relação que os estabelecem/constituem, pois os referentes de poder podem ser tencionados e possivelmente mudados dependendo dos interesses e dos objetivos colocados em jogo nessa sociodinâmica (ELIAS; SCOTSON, 2000).

---

<sup>12</sup> O conceito de poder está presente em praticamente todas as obras de Norbert Elias. Ele compreende o poder como algo inerente às interdependências que se estabelecem na prática social. Reiteradamente, Elias destaca a necessidade do uso do termo “equilíbrio de poder”, em vez do termo “poder” isoladamente. Nessa última forma, o poder anuncia uma condição substantivada, como algo que pode ser tomado, apropriado pelo indivíduo, fora das inter-relações sociais. Assim, considerando a expressão “equilíbrio de poder”, sob ótica eliasiana, entendemos que sejam “[...] grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas.” (Elias, 2014, p. 81).

<sup>13</sup> Elias e Scotson (2000) explicitam a relação entre grupos estabelecidos e grupos “de fora” (os *outsiders*) como uma sociodinâmica moldada por carisma e estigma, em que o “[...] grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características ‘ruins’ de sua porção ‘pior’ – de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais ‘nômico’ ou normativo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22-23).

Instigados por essa teoria, interessou-nos tematizar as condições de qualidade que constituem e são constituídas na sociodinâmica da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. E nesse sentido, em termos teórico-metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa figuracional (ELIAS; SCOTSON, 2000) os termos que apresentamos mais à frente, em item específico deste capítulo. Cumpre reiterar que este estudo está vinculado à pesquisa intitulada “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, desenvolvida no âmbito do grupo “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e que tem como objetivo geral “analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades e/ou superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas”.

### 3.1 SOBRE A PESQUISA FIGURACIONAL

Em suas obras, Elias assumiu uma abordagem macro e micro para estudar as interconexões humanas que orientam o comportamento, emoções e o conhecimento socialmente produzido por indivíduos e grupos interdependentes em uma perspectiva de longa duração histórica. Seus estudos refutam a ideia de “redução de processos”, como se eles fossem generalizados e reduzidos a estados fixos e imutáveis. Essa ideia difunde e cristaliza a tendência defendida por alguns estruturalistas de que “indivíduo” e “sociedade” são estruturas dicotômicas, estáticas e isoladas. Para as teses eliasianas, isso constitui uma grande inadequação teórica por desconsiderar a indissociabilidade indivíduo e sociedade ao estudar as figurações sociais.

O aporte teórico-metodológico eliasiano supõe que, para ir a campo, precisamos nos abster de conceitos pré-formulados, originalmente estáticos, e tomarmos como referência algumas concepções mais complexas e abrangentes que nos possibilitarão compreender a sociodinâmica no processo de pesquisa e análise.

As preocupações centrais percebidas nas obras de Norbert Elias (1993; 1994a; 1994b; 1998a; 1998b; 1998c; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2006; 2011; 2014) e de Elias e Scotson (2000) suscitou-nos compreender e considerar que este autor evidencia aspectos teórico-

metodológicos de uma abordagem investigativa que pode ser denominada como pesquisa figuracional (ou processual).

Um princípio que fundamenta a pesquisa figuracional diz respeito ao fato de que essa perspectiva teórico-metodológica está orientada para a processualidade dos eventos que observamos no trabalho empírico de nossa ação investigativa. Assim, entendemos as pessoas no plural, que são/estão em figurações em fluxo, passando por mudanças de ordens diversas – algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas. Essa perspectiva teórico-metodológica enfatiza o caráter processual e dinâmico das redes interdependentes de indivíduos e grupos.

O reconhecimento desse princípio orientou-nos a retomar um pressuposto básico da abordagem eliasiana: tentamos escapar da noção de *homo clausus* (pela dualidade indivíduo e sociedade) em que o indivíduo é visto como um ser atomizado, livre e autônomo em relação ao social, e; aproximamo-nos da noção de *homines aperti* (homens abertos), sugerida por Elias (2014), defendendo o caráter aberto e mutável da humanidade, bem com a pluralidade de indivíduos dependentes e orientados reciprocamente uns aos outros.

Nessa direção teórica e tomando como referência a temática deste estudo, ressaltamos que, em Elias (2014), pareceu-nos incorreto tentar analisar o fundo comum de experiências, o fundo social de conhecimento, sem entender que os conceitos são tensionados, produzidos e mutáveis no processo social. Dessa forma, associado aos dois princípios apresentados, destacamos que a pesquisa figuracional considera as transformações constituintes, constitutivas das e nas inter-relações de indivíduos e/ou de grupos de indivíduos para, então, analisar compreensivamente o tema que orienta o estudo.

Diante desses princípios, a seguir buscamos aporte em autores como possibilidade de melhor delinear nossa tese. Explicitamos algumas tensões e prerrogativas relativas a uma pesquisa na área das ciências sociais, concentrada na área de Educação, tendo como foco as condições de qualidade socialmente referenciada na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de Educação Básica vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo.

### 3.2 A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Em pleno século XXI, a democratização da Educação Básica no Brasil ainda constitui um grande desafio quando o assunto refere-se às condições de qualidade no acesso e na permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições brasileiras, especialmente para pessoas com deficiência intelectual (PACHECO, 2007; MOREIRA, 2016).

A realidade das escolas públicas de Educação Básica vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo apresenta-se como um recorte desse panorama nacional. É possível entender que a temática da acessibilidade, dentro de um cenário histórico, político, econômico e sociocultural, é marcada expressivamente pelo preconceito e exclusão do diferente, evidenciando situações sociais mais propícias a constituir os/as estudantes com deficiência intelectual como “os de fora” (os *outsiders*) e, portanto, fazendo com que, estando inseridos no contexto educacional, nem sempre tenham acesso aos conteúdos e saberes escolares de forma qualificada. Vale aqui questionar: o que seria esse acesso de forma qualificada? Há a necessidade da criação de condições de qualidade socialmente produzida na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual? Como e por que isso se configura(ria)? Uma reflexão sobre essas questões colabora no debate sobre o financiamento da educação? Quais os custos da educação escolar para estudantes com deficiência intelectual? Quais os insumos necessários para promover essa oferta educacional? Qual o custo-aluno anual adequado para garantir as condições de qualidade socialmente produzida?

Motivados por esses questionamentos, envolvemos um grupo de docentes vinculados ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo em nosso trabalho empírico objetivando aprofundar nossa compreensão sobre a dinâmica de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Esse desenho metodológico implicou a adoção de uma abordagem qualitativa que nos permitiu a produção de dados descritivos mediante o nosso contato direto e interativo com a situação e o objetivo de estudo. Esse procedimento investigativo possibilitou-nos observar as circunstâncias/fenômenos sem perder de vista a relação entre ato, palavra e/ou gestos nesse contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Entretanto, outros movimentos e ações também compuseram nosso trabalho investigativo. A seguir detalhamos os procedimentos que tomamos como curso da nossa investigação.

Inicialmente, recorreremos à literatura e às pesquisas produzidas sobre a temática para apresentar apontamentos sobre como a noção de “qualidade socialmente referenciada” na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual vem sendo abordada e discutida na literatura do campo educacional.

Em seguida, realizamos um estudo sistemático de documentos que nos ajudassem a compreender como as “condições de qualidade socialmente referenciadas” são apresentadas. Encontramos a proposta elaborada pela Conferência Nacional Popular de Educação – Conape (2018), que no item “3) Pela garantia de condições de qualidade socialmente referenciada por meio de articulação federativa das políticas educacionais democraticamente construídas”, estabelece que:

Cabe aos entes da federação: I - promover o acesso, a permanência e a **qualidade social na educação básica** em todas as suas etapas e modalidades, ; II - garantir a universalização da matrícula conforme a demanda manifesta para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches, III – Garantir a universalização educação básica obrigatória no campo e nas cidades; IV - **garantir o acesso e a permanência na escola com qualidade** aos povos indígenas e quilombolas, cidadão do campo, povos das águas e das florestas, **pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, crianças, jovens, adultos e idosos, e a toda população historicamente excluída; V- ampliar a oferta de educação integral nas instituições públicas; VI – elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos; VII - garantir o acesso e a permanência na educação superior por meio da ampliação de matrículas, especialmente no setor público; VIII- **promover condições de oferta com qualidade e equidade nas oportunidades educacionais**, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE; IX - garantir a avaliação da política educacional com a participação da sociedade civil, dos/as trabalhadores/as da educação, dos conselhos de educação e dos/as seus/suas destinatários/as; X- promover a simplificação das estruturas burocráticas, aprimorar e democratizar os processos de organização e de gestão valorizando a descentralização dos processos de decisão e de execução, e o fortalecimento das instituições educacionais, inclusive com processos formativos para a participação, em especial, na educação básica; XI- valorizar os/as trabalhadores/as de educação, considerando aqueles/as ingressos/as por concurso público, política de carreira que garanta remuneração adequada a todos/as e efetivas condições de trabalho e saúde, formação inicial e continuada adequada à área de atuação, nos termos da legislação vigente, bem como tratamento adequado aos profissionais da educação com contratos temporários nas diferentes redes públicas; XII- **assegurar padrão de qualidade das instituições de ensino**, públicas e privadas, incluindo as instituições formadoras dos/as trabalhadores da educação nos seus aspectos físico, técnico, administrativo e pedagógico (CONAPE, 2018, p. 6, grifos nossos).

Ressaltamos que essa proposta está direcionada para a oferta educacional de forma mais abrangente. Sendo assim, compreendemos a necessidade de se pensar as “condições de qualidade socialmente produzida” considerando as especificidades da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. De toda forma, entendemos que ter uma visão geral sobre as condições de qualidade da Educação como um todo constituiu um importante

norteador na identificação das demandas da Educação Especial e no atendimento dos/as estudantes com deficiência intelectual.

Na sequência, desenvolvemos um conjunto de ações articuladas que compõem o trabalho empírico mais exatamente. Conforme evidenciamos, a pesquisa figuracional consiste o cerne do nosso estudo e exigiu utilizarmos alguns procedimentos específicos para a coleta/produção de dados. Sobre isso, consideramos que há a necessidade dessa fase de pesquisa ser dividida em dois momentos, conforme explicitaremos a seguir.

### 3.3 A PESQUISA FIGURACIONAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste estudo, subsidiados por nossos objetivos investigativos, exploramos as experiências dos/as docentes vinculados ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo. Assim, baseados em Elias (1994a; 1994b) e em Maturana (1997), utilizamos as conversas como base para nossa pesquisa. Sobre a conversa, em Maturana (1997, p. 167), entendemos que essa palavra “[...] vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer 'com', e *versare* que quer dizer 'dar voltas com' o outro”. Dessa forma, como procedimento metodológico, consideramos que a conversa possibilitou-nos encontros e abertura para descrever as relações estabelecidas na figuração social pesquisador e pesquisados.

A partir do pensamento de Maturana (1997) e fundamentados pelas inferências de Elias (1994a; 1994b), compreendemos que a conversa se aproximou da nossa intencionalidade investigativa pois conduziu-nos a considerar as dimensões de abertura, imprevisibilidade, rede e negociação durante a realização desse procedimento. Isto é, a conversa nos coloca numa relação (pesquisador e pesquisados) de tessitura em que nossas opiniões e/ou crenças são trazidas sob suspeita a partir da interconexão com o outro, sem que haja, necessariamente, um consenso entre elas. Elias (1994a, p. 29) esclarece esse movimento defendendo que:

As ideias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. É possível, por exemplo, que eles cheguem a um certo acordo no correr da conversação. Talvez um convença o outro. Nesse caso, alguma coisa passa de um para outro. É assimilada na estrutura individual das ideias deste. Modifica sua estrutura e, por sua vez, é modificada, ao ser incorporada num sistema diferente. O mesmo se aplica ao surgimento de uma discordância durante a conversa. Nesse caso, as ideias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim

impulsionando seus pensamentos. A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou do outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. É justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral.

Nesse percurso investigativo, as conversas com os/as docentes ocorreram por meio do curso de extensão “EDUCAÇÃO ESPECIAL: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”. Este curso tinha duas linhas de formação distintas: a primeira, direcionada para as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, e; a segunda, focada nas experiências de altas habilidades ou superdotação vivenciadas por estudantes em salas de aula regulares nas escolas estaduais do Espírito Santo. Foi coordenado pelo professor e orientador<sup>14</sup>, doutor Reginaldo Célio Sobrinho, contando com a colaboração de dois doutorandos em Educação, eu, Alexandre Bazilatto, e Rosalva Maria Martins dos Santos, além da participação da graduanda em Pedagogia: Juliana Figueiredo Arreal Bernini. A implementação do curso foi fruto de uma parceria entre os órgãos proponentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes): Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) do Centro de Educação e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP). Seu registro consta na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) sob o número 2448/2021, livro L08 e folha F52.

O intuito foi promover um curso de formação continuada<sup>15</sup> para trinta docentes, composto por professores/as especialistas em Educação Especial e docentes do ensino comum, todos eles atuantes na educação básica em escolas públicas vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo, situadas na região metropolitana da Grande Vitória-ES. A participação no curso foi voluntária, sem imposição ou recomendação dos sistemas educacionais nos quais os/as docentes estavam inseridos. Ao aceitarem o convite, os/as docentes se comprometeram a comparecer às sessões e a realizar as atividades propostas. O preenchimento das vagas seguiu a ordem de inscrição, desde que os candidatos atendessem aos requisitos estabelecidos. As vagas foram distribuídas conforme os seguintes critérios:

---

<sup>14</sup> Orientador dos três colaboradores do curso.

<sup>15</sup> Oferecer o curso foi uma forma de retribuir à sociedade o investimento realizado nas universidades públicas. Ao mesmo tempo, obtivemos benefícios ao dialogar com os/as docentes e obter dados para nossa tese.

- 12 vagas para os/as professores/as do ensino comum que atuavam com estudantes com deficiência intelectual;
- 12 vagas para os/as professores/as do ensino comum que atuavam com estudantes na condição de altas habilidades e/ou superdotação;
- 03 vagas para os/as professores/as especialistas em Educação Especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual, e;
- 03 vagas para os/as professores/as especialistas em Educação Especial que atuam com estudantes na condição de altas habilidades e/ou superdotação.

Com esse curso de extensão, objetivamos colaborar com a constituição de novos conhecimentos que proporcionassem aos participantes espaços sistemáticos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas produzidas/realizadas em classes de ensino comum que contavam com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual e/ou na condição de altas habilidades/superdotação. Ademais, buscamos tecer compreensões sobre a noção de deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação nas dimensões histórica, política e social, bem como constituir compreensões sobre as práticas pedagógicas produzidas/realizadas com os/as participantes.

O curso foi desenvolvido com o seguinte conteúdo programático:

- **NÚCLEO COMUM:** Oferta e organização do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino comum. Contextualização sobre as relações interpessoais produzidas/constituídas na Educação Especial. Noções sobre condições de qualidade de ensino e financiamento e suas implicações na Educação Especial;
- **NÚCLEO ESPECÍFICO – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:** Contextualização histórica, política e social das noções de deficiência intelectual no Brasil. Socialização das experiências/práticas pedagógicas dos/as professores/as. Educação Especial em tempos de pandemia. Noções de qualidade do ensino e suas implicações na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Educação Especial e sociologia figuracional: concepções e reflexões produzidas no contexto escolar e social. Deficiência Intelectual e financiamento da Educação Especial, e;
- **NÚCLEO ESPECÍFICO – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:** Altas habilidades/superdotação: concepções e conceitos. O conceito de desejo de saber na

teoria psicanalítica. Altas habilidades/superdotação e outras síndromes na escola de ensino comum. Altas habilidades/superdotação e os testes de QI. Contribuições da teoria psicanalítica freudiana no fazer docente. Contribuições da teoria eliasiana na compreensão das altas habilidades/superdotação. Altas habilidades/superdotação e o desejo de aprendizagem na teoria sociológica figuracional.

O curso foi ministrado remotamente, utilizando ambientes virtuais como o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Teve carga horária total de 80 horas, sendo que 30 horas foram dedicadas a atividades síncronas (*on-line*) e 50 horas a atividades assíncronas (*off-line*). Os encontros ocorreram semanalmente de junho a agosto de 2021. As atividades síncronas foram fundamentadas em conversas, criando espaços para reflexões e discussões sobre experiências docentes, práticas pedagógicas e desafios enfrentados em classes comuns que incluíam estudantes com deficiência intelectual e/ou altas habilidades/superdotação, além de docentes especializados em salas de recursos multifuncionais. Todos os encontros foram gravados com autorização dos participantes, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes no ato da inscrição do curso, e as atividades propostas durante o curso foram compiladas e disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom*.

A iniciativa de oferecer o curso de extensão baseou-se na crença de que a experiência docente é construída por meio da prática pedagógica, onde a ação cria alternativas e possibilita mudanças significativas no contexto educacional. O objetivo primordial foi criar um espaço participativo, fomentando a troca de experiências entre os participantes para mediar as práticas pedagógicas, refletir sobre elas, enriquecê-las e atribuir-lhes novos significados. Não entraremos em detalhes das atividades de cada encontro, pois não é o foco deste estudo detalhar os dados específicos do curso.

O curso contribuiu com os processos de formação desses professores, pela via do debate e da reflexão sobre as práticas pedagógicas produzidas/realizadas em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual ou de estudantes com altas habilidades/superdotação. Complementarmente, por meio das conversas, foi possível problematizar pressupostos teóricos e epistemológicos que orientam essas práticas pedagógicas, fazendo assim, uma análise atenta sobre como a experiência docente, forjada na prática pedagógica, o constitui pessoal e profissionalmente. Reiteramos que as rodas conversas constituíram a via metodológica que orientou os encontros síncronos.

Durante os encontros, exploramos questões sobre a percepção, expectativas e experiências dos/as docentes em relação às condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, abordando como esses profissionais têm percebido essas condições nos contextos escolares das escolas públicas do sistema estadual de ensino do Espírito Santo.

Cabe aqui destacar que as interações do curso foram realizadas virtualmente devido ao cenário pandêmico, ocasionado pela COVID-19<sup>16</sup>. Mas todas as sessões foram gravadas com o consentimento expresso dos/as docentes participantes.

Durante a realização deste estudo, pautamos o nosso olhar investigativo pela “[...] busca pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (o não dito), retido por qualquer mensagem” (MICHEL, 2009, p. 71).

Na nossa compreensão, essa abordagem teórico-metodológica nos aproxima dos pressupostos eliasianos que reconhecem que as inter-relações sociais são fundamentais para a compreensão dos entrelaçamentos dos diversos fatos e fenômenos vividos. Entendemos que esta pesquisa constituiu uma possibilidade de uma abordagem pautada pela contextualização social e pela pluralidade acerca das condições de qualidade socialmente produzidas na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de Educação Básica vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo.

Vale aqui destacar que, tendo como foco de pesquisa a área de deficiência intelectual, nos utilizamos somente os relatos dos/as docentes que optaram pela primeira linha de formação do curso: as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, das 15 (quinze) vagas destinadas para essa linha de formação, tivemos apenas 10 (dez) docentes participantes, sendo: 08 (oito) do ensino comum e 02 (dois/duas) docentes especialistas em Educação Especial que atuavam com estudantes com deficiência intelectual, conforme TABELA 1:

---

<sup>16</sup> “O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria ‘doença do coronavírus’. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados” (Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Atualizado%20em%2007%2F06%2F2021,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados.&text=O%20que%20%C3%A9%20o%20novo%20coronav%C3%ADrus%3F>>. Acesso em: 30 de nov. 2022).

**Tabela 1 – Perfil dos/as docentes participantes**

| <b>Nome</b> | <b>Sexo</b> | <b>Faixa Etária</b> | <b>Atuação</b>    | <b>Formação</b> |
|-------------|-------------|---------------------|-------------------|-----------------|
| Docente 1   | F           | 30 a 39 anos        | Ensino Comum      | Especialista    |
| Docente 2   | M           | 30 a 39 anos        | Ensino Comum      | Especialista    |
| Docente 3   | M           | 40 a 49 anos        | Ensino Comum      | Mestrado        |
| Docente 4   | M           | 20 a 29 anos        | Ensino Comum      | Mestrado        |
| Docente 5   | F           | 30 a 39 anos        | Ensino Comum      | Especialista    |
| Docente 6   | F           | Acima dos 60 anos   | Educação Especial | Especialista    |
| Docente 7   | F           | 40 a 49 anos        | Educação Especial | Especialista    |
| Docente 8   | M           | 40 a 49 anos        | Ensino Comum      | Doutorado       |
| Docente 9   | F           | 40 a 49 anos        | Ensino Comum      | Especialista    |
| Docente 10  | F           | 50 a 60 anos        | Ensino Comum      | Especialista    |

**FONTE:** Elaborado pelo autor

Ressaltamos que, inevitavelmente, alguns relatos e experiências tiveram destaques neste trabalho de tese para suscitar nossas discussões. Além disso, muitos desses relatos receberam destaque justamente por serem recorrentes no curso de extensão, bem como por serem os/as docentes que mais participaram das discussões propostas pelas rodas de conversas realizadas nos encontros síncronos do referido curso de extensão. Sendo assim, seguindo nossos objetivos de tese, no próximo capítulo, iremos explorar os trechos das conversas mantidas com os/as docentes para reflexão sobre a sociodinâmica que delineia o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

## 4 SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROCESSOS ESCOLARES

Elias, em suas obras, considera fundamental para as ciências sociais compreender como a produção do conhecimento constitui e está modelada por meio de um processo de aprendizagem que é contínuo. Nas palavras do autor, sem “[...] adquirir o conhecimento social acumulado [os homens] não podem sobreviver nem se tornar humanos. De fato, estão biologicamente constituídos de tal forma que tanto é possível como necessário orientarem-se por meio do conhecimento aprendido” (ELIAS, 1998b, p. 304).

Nessa direção, reforçando a fundante necessidade do conhecimento social acumulado nas/das figurações humanas, Elias afirma que essas figurações estão intimamente ligadas à possibilidade e capacidade humana de apropriação dos saberes adquiridos socialmente. E essa “[...] acumulação social contínua do saber contribui para a modificação da convivência humana e para que se alterem as figurações formadas pelos homens” (ELIAS, 2001a, p. 38).

Identificado o potencial humano para a aprendizagem nos termos eliasianos, observamos a necessidade de nos distanciar de concepções egocêntricas e avançar na compreensão de que o processo de produção e apropriação do conhecimento “[...] não se deve à experiência pessoal de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo ao longo de muitas gerações” (ELIAS, 1994b, p. 10).

Essa processualidade na produção do conhecimento é uma questão crucial em Teoria Simbólica<sup>17</sup> (ELIAS, 1994b). Nessa obra, Elias afirma que o conhecimento produz e é produzido por meio de representações simbólicas que são reconhecidas por todos em um grupo social. Nesse caso, os símbolos representam e expressam o mesmo tipo de

---

<sup>17</sup> A “Teoria Simbólica” foi o último trabalho extenso preparado para publicação, em vida, por Norbert Elias e constitui uma obra singular no campo da sociologia, representando uma série de trabalhos sobre sociologia do conhecimento. Embora tenha sido publicado de forma póstuma e inacabada, o livro apresenta um conjunto de manuscritos organizados pelo editor Richard Kilminster, respeitando a ordem deixada pelo próprio Elias. É importante ressaltar que Elias enfrentou dificuldades durante o processo de escrita, uma vez que sua visão estava bastante comprometida na época e, por isso, essa obra foi ditada a um colaborador, fazendo com que Elias tivesse que organizar o conteúdo do livro mentalmente, o que explica algumas repetições ao longo da obra. Foi finalizado, segundo este processo, numa versão preliminar, no verão de 1988. Nesse contexto, “Teoria Simbólica” é resultado de uma extensa pesquisa realizada por Elias sobre o papel dos símbolos na sociedade e nas interações humanas. O livro aborda temas como linguagem, gestos, rituais de passagem e hierarquias simbólicas, analisando a influência desses símbolos na construção de identidades sociais e na manutenção da ordem social, bem como examina como as mudanças históricas e sociais influenciam a natureza e o significado dos símbolos em diferentes contextos (ELIAS, 1994b).

conhecimento, evidenciando que “[...] as sociedades humanas partilham entre si um fundo comum de experiências e, portanto, de conhecimento. Por isso, podemos verificar que algumas sociedades possuem representações simbólicas de conhecimento que estão ausentes em outras sociedades” (ELIAS, 1994b, p. 5).

A explicação social dos símbolos nesse processo de produção de conhecimento, ancora nosso entendimento de que o ato de pensar, mesmo que algumas vezes aconteça como atividade individualizada, não constitui o caráter isolado do pensar, visto que “[...] o pensamento em silêncio e sem qualquer forma manifestação de oralidade” (ELIAS, 1994b, p. 67) também partilha, constitui e é constituído de símbolos e conhecimentos (re)produzidos socialmente.

Sobre isso, apesar de uma tradicional concepção de que o pensamento, o conhecimento e a linguagem são diferentes compartimentos do ser humano, Elias (1994b) escapa dessa imagem dividida e compartimentada, defendendo que o conhecimento ocorre pela articulação indissociável e não hierarquizada do complexo “[...] conhecimento, linguagem, memória e pensamento” (ELIAS, 1994b, p. 6). Isto é, elas são diferentes funções do complexo de conhecimento e devem ser entendidas como “[...] individuais e sociais ao mesmo tempo” (ELIAS, 1994b, p. 13).

Entendemos, assim, que o conhecimento não é uma algo isolado, desvinculado das inter-relações humanas. Mais especificamente, o conhecimento é uma construção social mediada e modelada pelas inter-relações humanas, pelo tempo e em processualidade.

De acordo com Elias (1994b), o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento humano é intrinsecamente ligado às inter-relações entre indivíduos e grupos. O aprendizado se realiza num contexto histórico e sociocultural, assim a construção do conhecimento humano não é possível sem interação social. A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, facilitando conexões que resultam em aprendizado e conhecimento.

Elias (1994b) aborda frequentemente termos como "língua", "símbolo linguístico", "palavra" e "fala" ao discutir a relação entre linguagem e conhecimento. Ele destaca a linguagem verbal como uma característica essencialmente humana que tem relevância entre outras formas de expressão simbólica. Ele atribui várias funções à linguagem verbal, dando ênfase especial às suas capacidades de representação, comunicação e regulação.

Na visão de Elias (1994b), a função representativa da linguagem verbal permite ao ser humano dar significado e nomear o mundo, transformando experiências em símbolos. Por meio da linguagem, o indivíduo evoca "[...] imagens da memória sobre objetos ou fatos que podem não estar presentes" (ELIAS, 1994b, p. 63). Em outras palavras, ao mencionar uma palavra específica, o ser humano ativa na memória imagens e significados associados para compreender a palavra/símbolo mencionada.

Dessa forma, consideramos que a linguagem, o pensamento e a comunicação representam uma fonte vital de conhecimento, pois um conceito “[...] só pode atingir este estatuto depois de ter sido trabalhado pelo moinho dos diálogos que envolvem e interrelacionam as actividades mentais de muitas pessoas” (ELIAS, 1994b, p. 58). Além disso, a comunicação opera no âmbito do funcionamento interno e transforma o conhecimento, uma vez que “[...] as idéias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando seus pensamentos” (ELIAS, 1994a, p. 29).

Acentuando essas compreensões e em atendimento aos propósitos deste capítulo, organizamos este texto em dois itens: 1) concepções dos/as docentes sobre a pessoa com deficiência intelectual, e; 2) produção de práticas pedagógicas com estudantes com deficiência intelectual na escola de ensino comum.

#### 4.1 CONCEPÇÕES DOS/AS DOCENTES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para iniciar nossa reflexão, apresentaremos os relatos de três docentes que evidenciam desafios e expressam noções de deficiência intelectual. Vejamos:

Eu já comentei na primeira aula que eu sou professora regente. E tem mais ou menos uns 3 anos que eu estou na educação especial. Eu fui para a educação especial porque eu queria aprender como lidar com meus alunos especiais na sala. Porque a demanda da escola onde eu trabalho ela é grande, porque ela ser um ponto de referência da região. Eu não sabia muito bem como que eu ia lidar com esse aluno com deficiência intelectual, até porque, ele tinha outras demandas. Fui apreensiva e tal, conheci um amor de aluno do nono ano. Então esse aluno me recebeu muito bem. Eu via que ele tinha um certo interesse em estar aprendendo. Mesmo com **as limitações dele, ele conseguiu aprender a ler e escrever** (DOCENTE 1 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

Desde a minha formação na licenciatura, eu não tive nada ligado à educação especial, nem no meu mestrado, nem doutorado. Quando eu entrei na educação, comecei a dar aula na escola, no município de Cariacica. Eu lidei com alunos que tinham síndrome de down e... Eu não sabia fazer nada. Eu falei, cara, mas tem como? O que eu posso fazer? **Eu tentei ver essa pessoa com deficiência como alguém que tinha dificuldade, mas que ela pode ser inserida, que pode aprender algo.** E na escola não tinha apoio, então fui correr atrás de informações. Comecei a fazer atividades diferenciadas para ele e depois de um tempo, a escola começou a perceber que o aluno só estava indo à escola só no dia das aulas de ciências [...]. **Eu, com o professor de ciência e biologia, tento não estigmatizar. Eu vi que eu estou no caminho certo, não estigmatizando ele** (DOCENTE 2 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

Eu sou professor de química. Eu trabalhei boa parte do meu magistério em escolas particulares e nas escolas particulares, era muito difícil identificar alunos com deficiência intelectual, inclusive a própria escola não informava para nós sobre a existência desses alunos. Só que quando eu passei no concurso, para trabalhar como professor da escola pública, aí sim, eu vi uma realidade completamente diferente da escola particular. E logo de cara encontrei público-alvo da Educação Especial. E foi muito desafiador. Muitos alunos com deficiência intelectual, e alguns com grau severo. E como eu fiz a graduação há muitos anos, eu não tive nenhuma disciplina, nenhum assunto, nenhum tópico abordando sobre a questão da educação especial. Então a minha, vamos dizer assim, a minha graduação em educação especial, né, o meu curso foi ali, na prática, com os professores do AEE. Fui perguntando, fui questionando, mas, ainda assim, era muito difícil, porque como os alunos apresentavam graus diversos de deficiência diferencial... isso me frustrava, porque eu não encontrava um caminho para poder lidar com os alunos. Com o tempo, eu fui conversando com eles, entendendo a necessidade deles e percebendo que a forma como damos significado ao fenômeno da deficiência intelectual irá influenciar, como entendemos uma pessoa com essa deficiência. Então, **quando o professor não tem conhecimento** ou apresenta uma interpretação equivocada, **ele vai, sim, causar prejuízos** na construção desse processo de ensino, aprendizagem e era o que acontecia muito comigo (DOCENTE 3 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

Cada docente traz consigo um misto de angústias, anseios e expectativas relativas ao trabalho pedagógico que realizam com estudantes público-alvo da educação especial, principalmente com estudantes com deficiência intelectual. Dentre os apontamentos dos/as docentes, destacamos que as noções de deficiência intelectual são narradas e vividas em processos que tomam a pessoa pelo *déficit*, pelo que falta, pelas limitações, em que, na maioria das vezes, foca-se na deficiência e não no indivíduo. Nesse sentido, esse/a estudante é visto como o outro, o qual o/a docente não sabe ensinar. Eles entendem que uma formação para os/as docentes, ajudaria na produção de suas práticas pedagógicas mais adequadas aos processos de ensinar e de aprender vividos por estudantes com deficiência intelectual. Como relataram, não tiveram formação (inicial e/ou continuada) na área da educação especial. Sendo assim, a noção de deficiência intelectual também perpassa a ideia de que é preciso ter formação na área da educação especial para somente depois poder realizar o trabalho pedagógico mais adequado às condições/situações desses/as estudantes.

Com Elias, observamos que, em longa duração histórica, nosso olhar para esses indivíduos segue marcado pela noção médico-clínica, focando na deficiência se inviabiliza ou até se “apaga” a imagem do indivíduo, sem conseguir ver o indivíduo para além da deficiência.

Esse olhar centrado e sustentado pela perspectiva médico-clínica converge a processo de estigmatização (ELIAS, SCOTSON, 2000). Nesses processos, os modos como olhamos para os/as estudantes com deficiência, medeiam as inter-relações estabelecidas no processo de escolarização vividos por esses/as estudantes. Isto é, se estigmatizamos esses indivíduos pela limitação, pela falta, nossa expressão e prática pedagógica será conduzida a fim de suprir essa falta.

Sobre a estigmatização, Elias e Scotson (2000) esclarecem que, por vezes, ela é concretizada e influenciada pela presença de preconceitos. Por conseguinte, observamos, por exemplo, que a estigmatização social surge como um fator decisivo na dinâmica das relações entre indivíduos. Nesse contexto, consideramos que a estigmatização social influencia as inter-relações estabelecidas, que podem resultar tanto em proximidade quanto em afastamento de indivíduos ou grupos, uma vez que estigma constitui uma estratégia evitação social caracterizada como uma “[...] aversão, desprezo ou ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo *outsider*; assim como o medo de um contato mais estreito com estes últimos [...]” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 32).

Essas ações de evitação social têm como base uma visão estigmatizada, fundamentada no desprezo ou na desconsideração que alguns têm em relação a outros. A partir dessa análise, consideramos que se as inter-relações entre docentes e estudantes forem modeladas por um olhar patologizante sobre os indivíduos com deficiência intelectual o processo formativo-educativo (re)produzirá estigmas conduzidos pela limitação de processos e de conhecimento, afinal, o processo educativo dependente das redes de interdependência estabelecidas entre os/as envolvidos/as nesse processo.

Nos relatos e manifestações dos/as docentes, observamos que em meio à experiência com o outro, novos modos de ação se constituem e, gradativamente, podem romper à perspectiva médico-clínica que delinea os modos de atuação docente junto a estudantes com deficiência intelectual. Os/as docentes nos mostram que, na experimentação pedagógica (atividade educativa intencional e sistematizada), eles passam a acreditar na educabilidade dos/as

indivíduos e, então, passam a olhar esses estudantes como pessoas diversas que aprendem de forma diferente.

Nesse aspecto, é importante destacar que a necessidade de considerar as particularidades do estudante não pode ser abordada de forma isolada e dissociada das complexas dinâmicas sociais presentes no contexto educacional. Isto é, o/a estudante com deficiência, assim como todos/as os/as estudantes e demais indivíduos (professores, gestores etc.), estabelecem inter-relações que modelam e delineiam o processo educativo-formativo, tensionando e conduzindo outras formas e estratégias pedagógicas para a compreensão e para a produção das condições de qualidade na oferta educacional (ELIAS, 1994a).

Com base nos constructos eliasianos, é possível compreender que as condições de qualidade estão em processualidade e são modeladas por uma complexa rede de fatores e de elementos interdependentes. Esses elementos incluem os níveis e estágios do ensino, as fases e modalidades da educação, o currículo, a infraestrutura escolar, as condições de trabalho dos professores, características socioeconômicas e educacionais dos estudantes, entre outros. Comumente, esses aspectos influenciam a percepção de como os/as docentes experimentam e percebem a qualidade do ensino, bem como servem como critério para avaliar as condições na oferta educacional e, no mais das vezes, permitindo-nos classificar a oferta escolar como mais ou menos qualificada, ou até mesmo desqualificada.

Adotando uma abordagem teórica e metodológica relacional e processual, compreendemos que, em nossas sociedades recentes, a concepção de "qualidade na oferta escolar" está intrinsecamente ligada às esferas política e econômica. Consideramos que essa imbricação orienta a constituição de crenças, valores e expectativas estabelecidas pela presença (BIESTA, 2013) do/a estudante com deficiência intelectual no contexto escolar. Elas influenciam, medeiam, delineiam um processo contínuo de autorregulação (ELIAS, 1993; 1994a; 2011; WOUTERS, 2009), fazendo com que as tensões, vividas pelas e nas dinâmicas educacionais, conduzam os/as docentes a adotarem novas práticas no processo educativo-formativo.

A proposição de tratar os/as estudantes com deficiência intelectual de outra forma que não seja patológica, que não reproduza estigmatização e atitudes que marquem a deficiência, a limitação contribui para nos afastar da ideia muito reducionista da socialização, ou seja, a ideia de que os/as estudantes com deficiência intelectual estão inseridos no ensino regular apenas para se socializar.

Escapando à noção de deficiência centrada na limitação, que, fortemente narra as inter-relações no âmbito escolar, os relatos dos/as docentes nos evidenciam pistas e mudanças de rotas. Na inter-relação, os/as docentes ressignificam aspectos de suas concepções, conforme destacamos nas falas a seguir:

Eu via que ele tinha um certo interesse em estar aprendendo. Mesmo com **as limitações** dele, **ele conseguiu aprender a ler e escrever** (DOCENTE 1 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

Eu tentei ver essa pessoa com deficiência **como alguém que tinha dificuldade**, mas que ela pode ser inserida, que **pode aprender algo** (DOCENTE 2 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

Isso nos leva a considerar que as inter-relações estabelecidas suscitaram reflexões e mudanças de normas, regras e comportamentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, conduzindo e modelando as sociodinâmicas e o “fundo comum de experiências”.

Para Elias (1994b), o "fundo comum de experiências" refere-se ao conjunto de vivências compartilhadas por um grupo social ao longo do tempo. Ele argumenta que as inter-relações humanas e a formação dos indivíduos estão profundamente enraizadas nesse fundo comum de experiências. Esse conceito sugere que os indivíduos têm vivências, valores, normas e práticas comuns que moldam suas interações e influenciam seu comportamento. Esse conjunto de experiências compartilhadas não é estático; ao contrário, está em constante mudança.

Elias (1994b) acreditava que as relações sociais, o desenvolvimento cultural e as mudanças nas estruturas sociais contribuem para a formação desse fundo comum de experiências. Essas experiências coletivas influenciam a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras e moldam suas percepções de si mesmas, dos outros e do mundo ao seu redor. Essa noção é fundamental para compreender como as dinâmicas sociais e as relações humanas são influenciadas pela história e pela cultura compartilhada por um grupo ou sociedade.

Essa perspectiva impulsiona-nos a considerar que as experiências coletivas entre docentes e estudantes com deficiência em processos escolares são constantemente tensionadas e mediadas e, possivelmente, modificadas pelas percepções, vivências e concepções que oriundas advém desse fundo comum de experiência que está em constante evolução. Isso nos ajuda a compreender que, como relatado pelos/as docentes, acreditar na educabilidade do/a estudante com deficiência intelectual influencia as experiências formativas-educativas.

Nesse percurso, corroborando com Philippe Meirieu (2002; 2005), argumentamos que a educabilidade é uma característica intrínseca a todos os seres humanos, independentemente de suas origens, condições sociais, culturais e/ou condições de deficiência. Assim, não se [...] pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável [...] é a razão de ser do ofício do professor (MEIRIEU, 2005, p. 74). Nessa visão, a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, nutrindo sua participação no “fundo social de conhecimento”.

Cabe aqui destacar que Elias (1994b) utiliza o termo “fundo social de conhecimento” para descrever o acúmulo de conhecimento e compreensão compartilhados por um grupo em um determinado contexto histórico e cultural. Esse conceito se refere ao conhecimento coletivo que permeia uma comunidade, formando a base sobre a qual os indivíduos constroem suas percepções, entendimentos e interações sociais.

O fundo social de conhecimento abrange não apenas fatos e informações, mas também inclui normas, valores, tradições, estruturas de pensamento e entendimentos comuns que são adquiridos e transmitidos ao longo do tempo por meio das inter-relações. Elias (1994b) argumenta que esse fundo social de conhecimento é essencial para entender como os indivíduos se relacionam e se comportam. Ele molda a maneira como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor, influencia suas percepções, atitudes e comportamentos, e fornece um contexto para suas interações sociais.

Nessa direção, Meirieu (2002; 2005) também nos orienta pensar que o processo educativo deve ser produzido a partir das especificidades dos/as estudantes. Mais exatamente, isso envolve a compreensão das diferenças de aprendizado e a implementação de práticas pedagógicas que sejam flexíveis e sensíveis às particularidades dos/as estudantes. Entendemos que uma educação inclusiva pressupõe constituir figurações que considerem a diversidade de contextos e de experiências dos alunos e implica o reconhecimento de que cada indivíduo pode aprender independentemente de suas circunstâncias/condições culturais e/ou de deficiência.

O reconhecimento da educabilidade dos indivíduos constitui condição indispensável para o desenvolvimento do processo educativo, contudo, outras questões e desafios permeiam esse processo. Algumas vezes, em meio à rotina e diante de todas as demandas docentes, o/a estudante com deficiência é invisibilizado, conforme podemos observar no relato a seguir:

Às vezes **eu preparo atividades diferenciadas para o meu aluno com deficiência e, apesar das limitações, ele aprende, mas eu não consigo fazer isso sempre**, pois tenho muitos alunos e não tenho apoio... essa a falta de apoio e a correria do dia a dia vai desanimando a gente também (DOCENTE 7 – curso de extensão em 16/06/2021, grifo nosso).

O processo de ensinar e aprender requer condições favoráveis que orientam as inter-relações, possibilitando o exercício do que consideramos oferta educacional de qualidade. Isso implica destacar que as condições de trabalho dos profissionais da educação também influenciam e modelam as noções sobre a deficiência, visto que, especialmente, a falta de apoio leva alguns professores a desanimarem e, por vezes, desistirem do/a estudante com deficiência.

Nessa perspectiva, entendemos que a qualidade da educação envolve uma abordagem mais ampla e complexa que abarca não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é essencial reconhecer que a qualidade na oferta educacional não é homogênea e as condições de trabalho dos/as docentes desempenham um papel crucial para a produção de abordagens pedagógicas que enriqueçam o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e mais adequado às demandas e especificidades de cada estudante.

Consideramos que o conhecimento, como experiência social e histórica, se configura como dispositivo importante na superação dos modos de organizar as práticas escolares. O conhecimento é expansão, é possibilidade em aberto. Entendemos, assim, que numa perspectiva inclusiva, as práticas escolares devem ganhar novos contornos, atribuindo centralidade à aspectos específicos que reverberem melhorias na oferta educacional. Por exemplo, melhorias na infraestrutura dos prédios escolares, superação de barreiras físicas; melhorias na comunicação e nos processos administrativos; redução do número de estudantes por classe de ensino comum; valorização dos horários de estudos e de planejamento para os/as (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016; SILVA, 2016; BORGES, 2017; SOARES, 2017; ALMENARA, 2018; SOUZA, 2018).

Inspirados em Elias (1993; 1994a; 1994b; 2011) e balizados pelos relatos dos/as docentes, entendemos que a noção de "qualidade" se desenvolve a partir do conjunto compartilhado de experiências sociais relacionadas à concepção de deficiência. Essas concepções tensionam, modelam e medeiam os processos formativos-educativos do sistema estadual de ensino.

No próximo item refletiremos, de maneira mais detida, sobre como as concepções dos/as docentes acerca dos/as estudantes com deficiência intelectual tensionam, modelam e conduzem as práticas pedagógicas no processo educativo-formativo.

## 4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR

Neste eixo de discussão, refletiremos sobre as experiências e práticas pedagógicas dos/as docentes com os/as estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, apresentando alguns desafios e situações evidenciados pelos/as docentes durante as conversas que tivemos no desenvolvimento do curso de extensão “EDUCAÇÃO ESPECIAL: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”. Em nossas conversas foi recorrente o discurso a seguir:

Uma dificuldade que eu sempre vi é que os alunos comuns e os alunos com deficiência intelectual frequentam a mesma sala. Em suma, isso é importante na questão da **valorização e na diversidade no ambiente escolar**. Mas, para o professor regente, no meu caso, que não tenho tanta habilidade para lidar com o público-alvo da educação especial, **me sinto sempre muito preocupado**. Como fazer um trabalho direito. Pelo menos nas escolas que eu passei, não havia uma preocupação com o aprendizado dos alunos especiais. O que passava para os professores é que eles estavam ali apenas para uma socialização e era importante fazer com que eles trabalhassem com os outros alunos. E então, já dá para perceber que não havia um sentido de um trabalho colaborativo por parte da equipe pedagógica. A primeira situação que eu presenciei com um aluno com deficiência intelectual aconteceu em uma prova, quando eu percebi que ele simplesmente copiou a pergunta no lugar da resposta. E **eu não tinha um olhar muito apurado para isso**. Achei estranho. Aí eu fui conversar com a orientadora na época e ela me explicou que ele estava ali apenas para se socializar com os alunos comuns. Ela me disse o seguinte, que a família não esperava uma vida acadêmica para ele e que ele **estava ali para se socializar**, mas que ele poderia ser um ótimo mecânico, borracheiro, eletricitista. Eu confesso que isso me deixou muito frustrado (DOCENTE 4 – curso de extensão em 23/06/2021, grifo nosso).

Impulsionados por este discurso, entendemos que, por vezes, os/as docentes do ensino comum pautam a sua prática pedagógica na ideia e percepção de que eles/as não têm formação, logo, não estão preparados/as para produzir e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para e com os/as estudantes com deficiência intelectual. Contudo, recorremos à Nóvoa (1995, p. 25) para afirmar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Apesar disso, é notória a preocupação dos/as docentes com as condições e inter-relações estabelecidas nessas sociodinâmicas. Assim, em meio às angústias, incertezas e frustrações vividas na prática docente, recorrentemente, os/as estudantes público-alvo da educação especial experimentam situações centradas pela ótica reducionista da socialização, na qual há a defesa de que esses/as estudantes estão matriculados em classes de ensino comum apenas para interagir com seus pares.

Nesse contexto, as inter-relações pedagógicas (re)produzem a sociodinâmica médico-clínica em que, como dissemos, o/a estudante com deficiência é frequentemente subestimado e reconhecido pelo *déficit*, pela limitação. É importante notar que o não reconhecimento das possibilidades de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência intelectual é uma questão que mantém vínculos estreitos com uma série de aspectos que narram os processos sociais.

Elias (1994a) argumenta que as ações individuais são intrinsecamente interconectadas e integram as normas e estruturas sociais. No caso de estudantes com deficiência intelectual, a persistência de uma visão social reducionista sobre sua condição e suas possibilidades se alinham às "normas sociais" que perpetuam estereótipos e estigmatização baseados em abordagens patológicas. Quando a abordagem se concentra em uma visão limitada da socialização e adota uma perspectiva médico-clínica, o processo educativo-formativo tende a estabelecer inter-relações que estigmatizam os/as estudantes com deficiência intelectual pela limitação, pela falta e, assim, buscando suprir e/ou compensar essa falta.

Por outro lado, recorrendo a nossa revisão de literatura, se considerarmos um percurso que tente superar o objetivo da socialização permeada por estigmatização, pela busca de normalização, e que tente pautar-se em uma oferta educacional conduzida pela autonomia e educabilidade dos/as estudantes com deficiência intelectual (TERRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; FERRAZ, 2017; LOPES, 2018; SCUSSEL, 2018; ARAUJO, 2019), o processo educativo-formativo desses/as estudantes precisa ser conduzido por mudanças nas inter-relações. Mudanças que considerem os múltiplos ritmos, as múltiplas formas de aprendizagem e as múltiplas possibilidades de ensinar e aprender na escola.

Nesse percurso, (re)conhecer o/a estudante, percebê-lo/a e refletir sobre essa multiplicidade de questões acerca da processualidade educativa constituem condições fundamentais para a

produção de conhecimentos e para planejar nossas ações no contexto escolar. Isso pode ser notado na experiência a seguir relatada:

Tive uma aluna que perdeu a minha prova e eu vi que ela gostava muito de desenhar. Aí eu pedi que ela desenhasse o que ela havia entendido sobre o assunto que eu trabalhei em sala de aula e ela fez um desenho maravilhoso, contendo os assuntos principais abordados nas aulas. Muitos alunos não conseguiram colocar por meio da escrita, avaliação, e ela, por meio do desenho, conseguiu. Aí eu dei a nota máxima para ela, porque ela realmente alcançou ali, com um desenho, tudo aquilo que eu queria. Eu fui questionado pela escola. Mas, quando eu mostrei desenho eu falei, como é que foi a intervenção. Então, a equipe pedagógica gostou... elogiaram e falaram para eu continuar agindo dessa forma. A partir desse dia eu **passei a olhar os alunos especiais de uma forma diferente para tentar valorizar as potencialidades** que cada um apresentava (DOCENTE 3 – curso de extensão em 23/06/2021, grifo nosso).

Nessa perspectiva, observamos que os processos de autorregulação e mudanças nas inter-relações estabelecidas em contextos escolares podem conduzir à compreensão de qualidade delineada por estratégias flexíveis, como a avaliação por meio de desenho, por exemplo, mostram que as experiências e vivências dos/as docentes com os/as estudantes com deficiência intelectual possibilitam a produção de condições de oferta educacional centradas na educabilidade (MEIRIEU, 2002; 2005) e pautadas numa perspectiva que tenta se distanciar da lógica neoliberal, patológica e estigmatizante que narram a concepção médico-clínica.

Ressaltamos aqui, inspirados pela teoria eliasiana, especialmente em Elias (1994a; 1994b), que uma educação flexível não significa que defendemos a adoção de uma visão pautada por um prisma generalista em que a formação (inicial e/ou continuada) do professor precisa ser polivalente (que ele tem que saber de tudo). Isto é, nas sociodinâmicas pedagógicas do processo de ensinar e aprender não é necessário que o docente saiba de tudo.

Diante disso, consideramos que a adoção de uma educação flexível estabelecida em uma sociodinâmica centrada na educabilidade do estudante com deficiência intelectual, entendendo as especificidades desse público, constitui em possibilidades de “[...] **olhar os alunos especiais de uma forma diferente para tentar valorizar as potencialidades que cada um apresentava**” (DOCENTE 3 – curso de extensão em 23/06/2021, grifo nosso). Ademais, adotar uma abordagem centrada na inter-relação docente e estudante, que leve em consideração as particularidades, identidades e subjetividades do/a estudante, predispõe a produção de estratégias pedagógicas para atender às demandas e condições específicas de cada estudante (GLAT, 2007).

É fundamental reconhecer que cada estudante vivencia processos educativos-formativos múltiplos, bem como ritmos subjetivos de aprendizagem (MORIN, 2011). Isso implica oportunizar que todos tenham possibilidades de aprender por meio das interconexões humanas e das adequações necessárias para que os/as estudantes participem do “fundo social de conhecimento”.

Inicialmente, em seus relatos, os/as docentes indicaram sentimentos de angústia, medo, insegurança e em não conseguir ensinar essa diversidade estudantil, mais particularmente, os/as estudantes público-alvo da educação especial, mas com o decorrer do tempo e por meio das inter-relações estabelecidas nessas dinâmicas sociais, é possível observar que as concepções acerca das condições de qualidade e da deficiência intelectual são tensionadas e vão se modificando no fluxo da processualidade do contexto educativo. Entretanto, outros desafios e questões medeiam as sociodinâmicas escolares.

Eu vejo que **há uma barreira que gente vai ter que ultrapassar**. Muitos **professores do ensino regular ainda não se permitiram uma aproximação com o professor da educação especial**. Muitos professores já começam a ficar incomodados, como se tivessem que fazer o serviço dos professores da educação especial. Outra barreira que eu vejo, é o uso da sala. O número de alunos da sala de aula. Ele é muito grande e quando nós temos um aluno que é público-alvo da educação especial não há a redução do total de alunos na sala para possibilitar fazermos atendimentos específicos e darmos atenção a todos de forma individualizada atendimento. Sem falar, **que temos poucos momentos de planejamento e geralmente nossos horários não coincidem com o planejamento dos professores especialistas em educação especial** (DOCENTE 5 – curso de extensão em 23/06/2021, grifo nosso).

Impulsionados por este relato, destacamos que o trabalho colaborativo estabelecido nas inter-relações de professores do ensino comum e professores especialistas em educação especial (con)figuram aspecto importante das/nas condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, recorreremos à Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e arguimos que o estabelecimento de práticas e estratégias pedagógicas de colaboração entre esses profissionais na educação constitui possibilidades para tensionar algumas situações com o propósito de desenvolver ações que produzam aprendizagens por meio de sociodinâmicas pautadas pela troca de experiências em um “fundo social de conhecimento”, lembrando que nesse trabalho colaborativo...

[...] o professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou

seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (CAPELLINI, ZERBATO, 2019, p.39).

Nessa perspectiva, é possível considerar que o trabalho colaborativo pressupõe uma atuação participativa entre os profissionais da educação para que os/as docentes do ensino comum e os/as docentes especialistas em educação especial possam compartilhar responsabilidades na dinâmica de ensinar e de aprender, visando práticas educativas-formativas que atendam a diversidade estudantil e as especificidades dos/as estudantes (CAPELLINI, MENDES, 2007; TARTUCI, 2011).

Baseados nessas questões e nas narrativas vivenciadas pelos professores, compreendemos que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual diversas vezes são conduzidas por “[...] uma barreira que a gente vai ter que ultrapassar. Muitos professores do ensino regular ainda não se permitiram uma aproximação com o professor da educação especial” (DOCENTE 5 – curso de extensão em 23/06/2021). Entretanto, apesar dessas relações de distanciamento, os/as docentes entendem a importância de interconexões interdependentes para o trabalho colaborativo, reconhecendo que têm “[...] poucos momentos de planejamento e geralmente [...] não coincidem com o planejamento dos professores especialistas em educação especial” (DOCENTE 5 – curso de extensão em 23/06/2021).

Sobre o tempo de planejamento, ressaltamos que...

Os professores necessitam de um tempo, de preferência diário, para planejar, compartilhar e discutirem ideias, principalmente se o professor de Educação Especial não fica o tempo todo em sala de aula com o professor de ensino comum. O momento de planejamento comum permite ao professor de Educação Especial saber como está o andamento do trabalho em sala de aula, quando esse não está presente, e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e estratégias para o ensino (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.51).

Pautados nas relações sociais em contextos escolares, compreendemos que os/as docentes experimentam e percebem que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual estão intimamente relacionadas ao trabalho colaborativo. Consequentemente, as inter-relações estabelecidas nesses contextos influenciam, modelam e medeiam as vivências, experiências e expectativas docentes na produção de práticas pedagógicas junto aos/às estudantes.

A partir das lentes teóricas eliasianas, particularmente em Elias (1993; 1994a; 1994b; 2011), podemos inferir que, no trabalho colaborativo, os envolvidos formam uma rede interdependente em que o entrelaçamento dos fios constitui um sistema de tensões no qual os diferentes profissionais – com formações, experiências e vivências – trabalhem juntos para identificar estratégias a fim de (re)avaliar suas práticas e abordagens para atender às especificidades dos/as estudantes.

Entendemos como fundamental que o/a docente do ensino comum e, por sua vez, os/as docentes da educação especial sejam conduzidos e orientados à busca de práticas colaborativas na escolarização dos/as estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar. Brizolla (2009) destaca que a educação especial e o ensino comum precisam estabelecer um trabalho de cooperação, visto que uma relação de parceria, colaboração e de ações conjuntas ocasionais e interdependentes são capazes de produzir estratégias educativas condizentes com as demandas e condições desses/as estudantes. Ademais, para uma cultura de colaboração, geralmente, é fundamental que as ações sejam originadas de negociação conjunta mesmo que haja algumas relações desiguais e hierárquicas entre os envolvidos (BRIZOLLA, 2009).

Sobre a importância de ações colaborativas, os/as docentes relatam que:

Todas as situações que eu passei até o momento eu não tive essa interação com o pessoal da educação especial. E tudo o que eu fiz ou fazia foi por conta própria, a partir da tentativa de erro e acerto. Mas atualmente, na escola que eu estou está sendo muito bom, porque nós estamos tendo um trabalho colaborativo. Estamos tendo reuniões, planejamento alinhado com o pessoal da educação especial juntamente com pedagogo e diretor escolar, estão buscando esses momentos de interação para a nos conhecer. Eu me sento junto com o professor de educação especial. Isso nunca tinha acontecido antes. Então, estou aprendendo muito. Os alunos da educação especial não estão mais sendo retirados de sala, porque antes eles eram retirados com frequência. Agora eles permanecem na sala e participam da aula para haja essa interação, para que haja esse espaço de colaboração entre os professores da base e os professores da educação especial. E por meio dessa interação eu pude aprimorar a minha prática. Fui fazendo aquelas atividades mais lúdicas que eu não tinha um domínio na época (DOCENTE 5 – curso de extensão em 23/06/2021).

Nas sociodinâmicas modeladas e delineadas pelo trabalho colaborativo, os/as docentes visam atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Para que o trabalho colaborativo aconteça destacamos algumas condições: a) relação equivalente entre os participantes, b) todas as contribuições devem ser igualmente valorizadas, c) existência de objetivos comuns; d) compartilhamento de

responsabilidades; e) promoção de apoio mútuo; f) interdependência positiva (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015). Dentro dessa perspectiva, o trabalho colaborativo pode constituir uma estratégia pedagógica que favoreça o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, cada docente envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o/a estudante. Nesta parceria entre os/as docentes do ensino regular e da educação especial nenhum docente deve considerar-se melhor que os outros. Morsink, Thomas e Correa (1991) e Pugach e Johnson (1989) acreditam que a chave para desenvolver práticas colaborativas é que ambos os/as docentes precisam elaborar o planejamento em conjunto, além de compartilhar habilidades interpessoais de forma que possam trocar de um lado para outro e apoiar cada estudante no atendimento às suas especificidades. É importante lembrar que, conforme o relato dos/as docentes, o papel do diretor da instituição de ensino é imprescindível para a efetivação deste processo.

Baseados na literatura, é possível observar que o objetivo do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de metodologias de ensino para o acesso ao currículo, enriquecimento curricular, formas diferenciadas de avaliação para melhoria no desempenho acadêmico. Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, envolvendo a parceria direta entre professores do ensino regular e educação especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura, (O'SHEA; O'SHEA, 1997; WOOD, 1998; GERBER; POPP, 1999; GARGIULLO, 2003).

Concebendo a escola como espaço de colaboração e o/a docente como elemento constitutivo dessa rede interdependente, surge também outros fios no entrelaçamento dessas relações, entre eles, a figura do gestor escolar (con)figura-se como um potencializador dessas ações e transformações. Na obra “Os professores em tempos de mudanças”, Hargreaves (1998, p. 274) entende que é necessário reestruturar a educação redefinindo os “[...] papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das nossas escolas”.

Inspirados pela visão de Elias (1994a), compreendemos que as interconexões estabelecidas exercem influência sobre os comportamentos, ações, formação e subjetividades dos indivíduos. Isso é particularmente relevante na educação inclusiva, em que as redes interdependentes produzidas e tensionadas entre os/as docentes e os/as estudantes

desempenham um papel fundamental na modelação de dinâmicas sociais centradas no desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Assim, acreditamos que os indivíduos mantêm inter-relações e que cada pessoa:

[...] está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 21).

Nessa perspectiva, compreendemos que os indivíduos se constituem pelas e nas inter-relações. Nesse contexto, consideramos que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual são modeladas de forma processual e, portanto, delineada pelas redes de interdependência constituía nas sociodinâmicas educacionais.

Somos parte de uma teia social complexa, na qual as ações de um indivíduo afetam, são tensionadas e, possivelmente, modificadas em decorrência das inter-relações. As percepções e narrativas dos professores evidenciam que as condições de qualidade na oferta educacional estão intrinsecamente ligadas à melhoria das condições de trabalho dos/as docentes. Isso inclui medidas a serem adotadas no âmbito das políticas educacionais, como a necessidade de melhorias na estrutura da escola, considerando o número de alunos por classe, bem como a valorização profissional, salários mais dignos que permitam uma formação contínua. Corroborando com a essa ideia, Dourado e Oliveira (2009) entendemos que esforços para aprimorar as condições de qualidade na oferta da educação básica no país devem abordar desafios persistentes na organização do ensino, incluindo a valorização da profissão docente, a infraestrutura escolar e a necessidade de alinhar as abordagens pedagógicas com as especificidades e interesses dos alunos.

Entendemos que a infraestrutura pode representar um grande desafio para as condições de oferta educacional, visto que, de acordo com Dourado e Oliveira (2009), salas superlotadas, falta de recursos didáticos, instalações precárias e falta de acessibilidade constituem algumas tensões que podem dificultar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a garantia da educação de qualidade percebida pelos professores.

Nesse contexto, a valorização profissional é igualmente relevante. Os relatos dos/as docentes evidenciam que a valorização docente não diz respeito apenas à remuneração, mas também à formação contínua, ao apoio para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e ao

reconhecimento da importância do trabalho docente nas dinâmicas sociais. Recorrendo à literatura (FARENZENA, 2020; ATHAYDE, 2020), compreendemos que a valorização docente, por meio de salários condizentes com os trabalhos e expectativas docentes constitui um incentivo para que os/as docentes busquem o aprimoramento constante, participando de cursos de capacitação e atualizando suas práticas pedagógicas. Afinal, a [...] valorização, ligada à qualidade de vida do trabalhador, tem como mecanismo a carreira, viabilizada pela formação, condições de trabalho e remuneração” (ATHAYDE, 2020, p. 2). Assim, compreendemos que o/a docente é “[...] um profissional, mas também um ser humano com vontades e necessidades básicas e que por meio da sua profissão precisa produzir sua vida e de preferência com qualidade” (GROCHOSKA, 2015, p. 93).

Portanto, inspirados pela processualidade figuracional, é possível considerar que a "qualidade do ensino" é produzida/conduzida por sociodinâmicas modeladas por diversos elementos que se entrelaçam com as particularidades de cada contexto social. Sendo assim, entendemos que a estrutura da escola, o número de estudantes por classe e a valorização profissional, evidenciada pelos relatos dos/as docentes, são aspectos interligados e fundamentais nas (con)figurações estabelecidas.

#### 4.3 APONTAMENTOS...

Tenho como foco principal do capítulo: *sistematizar apontamentos sobre a sociodinâmica que delinea o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, matriculados/as em escolas de ensino comum, no estado do Espírito Santo*, buscamos estruturar ideias sobre a dinâmica social que molda o processo educacional de estudantes com deficiência intelectual. Em síntese, concluímos que:

- a) A noção de deficiência intelectual recorrentemente está pautada por uma perspectiva médico-clínica, patológica, em que o *déficit* e a limitação são centralidade;
- b) Ainda assim, nesse processo, os/as docentes reconhecem e acreditam na educabilidade dos/as estudantes com deficiência intelectual;
- c) Registra-se a necessidade de superar a ideia de socialização influenciada por preconceitos e a busca pela normalização, optando por uma educação que valorize a

autonomia e a potencialidade educacional dos/as estudantes com deficiência intelectual;

- d) Mesmo afirmando que não sabem e que não têm formação na área de educação especial, os/as docentes buscam e constroem alternativas para produção das condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.
- e) os/as docentes experimentam e percebem que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual estão intimamente relacionadas ao trabalho colaborativo.
- f) os/as docentes entendem a importância de interconexões interdependentes para o trabalho colaborativo, reconhecendo que têm “[...] poucos momentos de planejamento e geralmente [...] não coincidem com o planejamento dos professores especialistas em educação especial”
- g) as condições de trabalho dos profissionais da educação também influenciam e modelam as noções sobre a deficiência.

A noção predominante de deficiência intelectual muitas vezes é delineada sob uma perspectiva médico-clínica, enraizada na ideia de patologia e limitação, onde o foco reside no *déficit*, nas dificuldades e nas restrições dos indivíduos. Esta visão estigmatizante frequentemente molda a maneira como a sociedade enxerga e aborda a deficiência intelectual, resultando em atitudes discriminatórias e na limitação das oportunidades educacionais.

É crucial reconhecer que, apesar dessa percepção, muitos docentes estão desafiando e tensionando essa narrativa, a fim de propor outras formas de ensinar e aprender. Esses profissionais, embora não tenham necessariamente formação específica em educação especial, acreditam na educabilidade do/as estudantes com deficiência intelectual, reconhecendo que todos/as podem aprender e se desenvolver. Além disso, é fundamental superar a abordagem de socialização permeada por preconceitos e normalização. Essa abordagem tende a colocar ênfase na adequação dos/as estudantes às normas convencionais, ignorando suas habilidades individuais, autonomia e potencialidades. Em vez disso, é imperativo adotar uma perspectiva educacional inclusiva que valorize a autonomia e a capacidade educacional dos/as estudantes com deficiência intelectual. Isso implica na criação de espaços de aprendizagem constituídos

de materiais e de recursos que, produzidos pelos próprios docentes, possam atender às necessidades individuais dos/as estudantes.

Mesmo diante da falta de formação específica, muitos docentes estão buscando maneiras alternativas para criar condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Eles estão se esforçando para implementar práticas pedagógicas que promova a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

## **5 EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Este capítulo tem por objetivo *analisar como os/as docentes experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual*, tendo como ponto de partida as seguintes questões: quais seriam os requisitos para garantir as condições de qualidade de ensino na oferta educacional desses/as estudantes, bem como, na concepções dos/as docentes, quais os impactos da destinação dos recursos públicos para a produção e manutenção de serviços e de atividades de Educação Especial, particularmente para os/as estudantes com deficiência intelectual no sistema público estadual de ensino.

Para organizar nosso estudo, este capítulo está dividido em dois eixos de discussão: 1) condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, e; 2) produção de atividades para estudantes com deficiência intelectual: narrativas docentes.

### **5.1 CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Neste item, trazemos dados e reflexões sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, com base na experiência docente, evidenciando os requisitos para garantia dessas condições. Essa intensão está apoiada na nossa percepção de que os relatos de docentes, a partir de suas experiências, anunciam desafios e tensões evidenciando as concepções e “requisitos” para a garantia das condições de qualidade na oferta educacional no contexto do sistema estadual de ensino.

Em nossas conversas sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual, os/as docentes expressaram uma série de críticas em relação às avaliações em larga escala. Essa discussão surgiu e foi motivada no encontro realizado em 07/07/2021 no curso de extensão “Educação Especial: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”. Na ocasião, conversávamos sobre as condições de qualidade na oferta educacional tendo como inspiração o texto “Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação” (PINTO, 2014).

Muitos argumentam que as avaliações de larga escala tendem a simplificar a complexidade do ensino e da aprendizagem, reduzindo o processo educacional a um conjunto limitado de métricas quantitativas. Além disso, os/as docentes frequentemente narraram que as avaliações padronizadas não capturam a diversidade de habilidades e competências dos/as estudantes, desfavorecendo as particularidades e desconsiderando a complexidade das inter-relações no processo formativo-educativo desses estudantes. Há também preocupações em relação à pressão que essas avaliações exercem sobre docentes e discentes, muitas vezes convergindo a um foco excessivo na preparação para os testes em detrimento de uma oferta educacional pautada em experiências de aprendizagens mais positivas. Essas críticas destacam a necessidade de abordagens de avaliação contextualizadas que reconheçam diversidade de aprendizes e práticas pedagógicas, conforme podemos observar a seguir:

Eu penso que as avaliações em larga escala não avaliam, porque elas pegam somente o caráter cognitivo do aluno e desconsideram muitas especificidades. Nós temos alunos que tem inteligências múltiplas. Nós temos, por exemplo, uma Daiane dos Santos. Ela é inteligente na área dela. E aí eu vejo que essas avaliações possuem um único caráter, que é o cognitivo. E avaliar somente essa inteligência cognitiva e eu não concordo. Nós temos alunos público-alvo da educação especial com inteligências múltiplas, que fazem desenhos maravilhosos, que são verdadeiros artistas, mas que, geralmente, nas provas não conseguem ter bons resultados e, por causa disso, são considerados como não inteligentes só porque uma prova diz isso (DOCENTE 4 – curso de extensão em 07/07/2021).

Avaliar essa qualidade apenas por meio de prova é complicado, principalmente para o aluno público-alvo da educação especial. Eu penso no progresso dele, do que ele tenha alcançado juntamente com o professor. Não só ele como qualquer outro, eu nunca concordei com essa questão da avaliação. Esse tipo de avaliação desmerece o desenvolvimento do aluno, não estou dizendo que ele não é capaz, mas que precisa repensar essas avaliações (DOCENTE 3 – curso de extensão em 07/07/2021).

Indicar a qualidade da educação apenas com base em uma prova contradiz com toda uma proposta educacional que busca considerar o contexto do aluno, suas especificidades, suas vivências. E não estou falando só para o estudante com deficiência intelectual, mas para todos os alunos da educação básica, pois a padronização que essas avaliações em larga escala propõem acaba desconsiderando as práticas pedagógicas mais flexíveis e acaba focando em resultados quantitativos (DOCENTE 7 – curso de extensão em 07/07/2021).

Com base nesses relatos e nas análises de Silva (2016), é possível observar que as diversas concepções de qualidade na oferta educacional podem ser relacionadas às avaliações externas (em larga escala), desde que se reconheça às perspectivas dos diversos sujeitos envolvidos no contexto escolar e as inter-relações estabelecidas. Ao incorporar essas perspectivas e as relações sociais, nos aproximamos de uma concepção mais abrangente de qualidade, que leva em consideração uma variedade de fatores (qualidade socialmente referenciada), bem como

nos afastamos de abordagens reducionistas que priorizam apenas os resultados quantitativos e desconsideram os processos (qualidade orientada pelo mercado) (SILVA, 2016).

Nesse sentido, inspirados pelos estudos de Silva e Meletti (2014), Bragagnolo (2017) e Iwasse e Branco (2022), podemos inferir que, quando aplicadas a estudantes com deficiência intelectual, as avaliações externas (em larga escala), recorrentemente, tendem a adotar/estabelecer abordagens padronizadas que desconsideram a diversidade desse público e as inter-relações estabelecidas no processo formativo-educativo, visto que essas avaliações...

[...] têm evidenciado muitos aspectos negativos, do ponto de vista da limitação da autonomia docente, práticas voltadas para o treinamento repetitivo, estímulo da competitividade e ranqueamento em detrimento de uma aprendizagem efetiva. Nesse viés, a avaliação fica reduzida a uma visão simplista e alinha-se **à ideia, também reducionista, de que a qualidade se manifesta em estatísticas e índices**. Revestindo-se de um caráter objetivo, técnico e instrumental, materializado nos testes objetivos, restrito a quantificação e classificação limitando-se ao simples examinar (IWASSE; BRANCO, 2022, p. 35, grifo nosso).

Orientados por uma perspectiva figuracional e processual (ELIAS, 1993; 1994a; 1994b; 2011), observamos que a "qualidade do ensino" é uma construção social elaborada nas e pelas inter-relações em contextos escolares. Sendo assim, ressaltamos que a escola é uma instituição cuja consolidação e legitimidade estão intrinsecamente ligadas às demandas das sociedades recentes. Entendemos que, nessas sociedades recentes, a escola se apresenta como um símbolo social com marcas ideológicas imperialistas e colonizadoras que conferem significado e legitimidade a expectativas específicas relacionadas à "boa educação" que, em geral, são/estão centradas em sociedades industrializadas e atendem às demandas do mercado.

Esse entendimento nos faz compreender que o processo histórico, político e social no escopo das economias modernas e industrializadas como as nossas, por exemplo, convergem a conferir às avaliações em larga escala, inclusive de natureza internacional, influência na formulação de políticas educacionais locais, orientando, em grande medida, o financiamento mais amplo ou restrito (frequentemente conduzido por organizações internacionais) destinado às atividades e serviços educacionais em países que, em teoria, ainda não alcançaram as referências desejadas de "boa educação".

Nessa perspectiva, reiteramos que a noção de “qualidade” é polissêmica e socialmente referenciada em meio a um processo histórico de longa duração. Isso significa dizer que processualmente as inter-relações estabelecidas tensionam e constituem os sentidos e

significados acerca da qualidade na oferta educacional. Ou seja, essas concepções são constantemente ressignificadas e redimensionadas (AMARO, 2016). Assim, dentre os diversos sentidos dados à noção de qualidade, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), desde 1990, há uma significativa referência dessa noção com o desempenho educacional aferido por meio de testes e avaliações externas em larga escala.

Embora essas avaliações existam há mais de três décadas, persistem como alvo de críticas e questionamentos. Na maioria das vezes, tais críticas abrangem diversos aspectos, incluindo o modelo de exame e formato proposto, as questões relacionadas à diversidade linguística, a variação contextual e as especificidades regionais que nem sempre são consideradas. Em uma abordagem mais ampla, surgem indagações sobre os objetivos das avaliações educacionais e a viabilidade de alcançá-los, bem como sobre as decisões tomadas com base nos resultados obtidos. Essas reflexões destacam a complexidade e a necessidade de contínua avaliação e aprimoramento do sistema avaliativo (SILVA; SOUZA; AMBLARD, 2017).

Nesse panorama delineado pela relação socialmente referenciada entre qualidade e avaliações externas, os/as docentes reconhecem que não é possível dispensá-las, bem como entendem e narram que essas questões perpassam as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Todavia, reforçam a ideia de que a noção de qualidade desses instrumentos externos de avaliação precisa considerar a processualidade das inter-relações de ensinar e aprender.

Nós não concordamos com os testes, fato! Mas também não podemos dispensá-los. Me lembro das leituras que a gente fazia na faculdade, eu fiz pedagogia, e que as avaliações devem ser contínuas e diárias. Talvez estejamos também tendo problemas nessas avaliações durante o processo e, por isso, os testes em larga escala sejam tão maçantes para os nossos estudantes. Então, precisamos criar mecanismos em que o aluno pudesse demonstrar o que ele é, o que ele adquiriu no ano letivo e não ficar só cobrando e esperar só os testes (DOCENTE 10 – curso de extensão em 07/07/2021).

Olha o aluno com deficiência intelectual tem condição de fazer provas de larga escala e a gente quer que ele realmente consiga, mas precisamos encontrar um caminho para que todos tenham acesso. A gente quer que o nosso aluno com deficiência intelectual consiga fazer, que ele tenha acesso a uma educação de qualidade, mas é preciso adotar estratégias para que isso ocorra, pois do jeito que está nem os estudantes sem deficiência conseguem fazer (DOCENTE 2 – curso de extensão em 07/07/2021).

Nesse contexto, é necessário elucidarmos primeiramente o que a avaliação representa nas práticas educacionais para, a partir disso, compreendermos como ela é utilizada nas e pelas inter-relações em contextos escolares. Recorrendo a Vianna (2005, p. 13), entendemos que a

“[...] avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos”.

No que se refere às avaliações em larga escala, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) afirmam que elas se desenvolvem em três gerações em realidades brasileiras, sendo:

[...] A primeira geração é aquela cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. [...] segunda geração, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] terceira geração referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Cabe aqui destacar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atua em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de forma a abranger as três gerações de avaliações, consolidando o Saeb como um elemento central no cenário educacional brasileiro. Ademais, conforme Pasquini e Souza (2015), os levantamentos de dados do Saeb ocorrem a cada dois anos, com a proposta, ao menos teoricamente, de aprimorar o entendimento sobre a qualidade do ensino no Brasil. Essa abordagem visa superar a simples quantificação (coleta de dados) e propõe ações para enfrentar as dificuldades identificadas. Em colaboração com universidades, busca-se desenvolver instrumentos que contribuam para elevar a qualidade da educação.

Salientamos ainda que, em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como indicador, considerando o fluxo dos/as estudantes e seus resultados em testes padronizados, segundo Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018). Sousa e Ferreira (2019) complementam que os indicadores obtidos por meio da análise de avaliações externas possibilitam uma compreensão mais aprofundada do desempenho dos/as estudantes, considerando as contingências sociais, a estrutura e as condições da escola que influenciam positivamente o bom desempenho.

Nesse contexto, observamos que o Ideb tem se firmado como o principal indicador de qualidade educacional no Brasil e é fundamentado em um sistema que estabelece metas com prazos definidos para serem alcançadas. A fórmula do Ideb integra o desempenho dos/as estudantes no Saeb com indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e evasão) provenientes do Censo Escolar (FERNANDES, 2007).

Segundo Fernandes (2011) e Soares, Soares e Santos (2023), essas dimensões (fluxo e aprendizagens) constituem elementos fundamentais para representar a realidade educacional brasileira. No entanto, reconhecemos a existência de fatores contextuais que exercem uma influência considerável no desempenho das escolas no Ideb, os quais não são controlados por esse índice. Tais fatores são as características socioeconômicas dos/as estudantes (DUARTE, 2013; GARCIA; YANNOULAS, 2017); o trabalho e a formação dos/as docentes (COSTA-HÜBES, 2013; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015); e a gestão das instituições de ensino (GUSMÃO; RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA; PENA, 2018). Estes elementos contextuais são essenciais para uma compreensão abrangente e mais precisa do panorama nacional da educação.

Nessa discussão elucidadas pelos autores e com base no relato dos/as docentes, é possível compreender que nas economias modernas das sociedades recentes e industrializadas há uma recorrente centralidade na ideia de que a qualidade é e está figurada nas avaliações padronizadas e em índices, como o Ideb, que destinam insumos orientando e valorando as instituições escolares.

Nessa direção, quanto maior o índice do Ideb, maior o recebimento de insumos. E quanto menor o índice de desenvolvimento, menor também serão os insumos que, pela lógica é controversa. Controversa porque as escolas com menores índices deveriam receber mais insumos, mais verbas, para terem subsídios para melhorar a educação e, conseqüentemente, aumentar esses índices (SILVA et. al, 2015).

Paulatinamente, a avaliação das condições de qualidade na oferta educacional está vinculada ao financiamento, e uma das abordagens metodológicas associadas está relacionada ao fornecimento de recursos, isto é, assegurar as condições materiais mínimas para disponibilizar a todos/as os/as estudantes os recursos necessários para o desenvolvimento do processo educacional (SIMÕES, 2021).

Em meio a essas questões relativas às condições de qualidade na oferta educacional, diversos pesquisadores da área de financiamento da educação (SILVA; PINTO, 2013; VIANA, 2017; FERRAZ; POLENA; QUIRINO, 2018; BRUNO; 2022; FLORES; LUTZ, 2022; PAULA, 2023) indicam a necessidade de se criar um padrão mínimo de qualidade ou um “padrão de qualidade de referência” (PQR) com base nos insumos indispensáveis para a promoção da oferta educacional.

Motivados por esses autores e inspirados em Elias (1993; 1994a; 1994b; 2011), reiteramos que utilizaremos a noção de PQR assumindo que ela comporta uma perspectiva de “padrão como referência”, portanto, daremos centralidade à “referência” imbuída de um “caráter multiperspectivacional”. Esse entendimento nos leva a reconhecer que o PQR precisa considerar diversos aspectos e contextos para a garantia de direitos e de condições de qualidade na oferta educacional, sobretudo, para estudantes com deficiência intelectual.

Nessa direção multiperspectivacional, recorremos a Paula (2023) para destacar que, em 2020, obtivemos a “conquista da constitucionalização”<sup>18</sup> do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a inclusão do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) no texto constitucional<sup>19</sup>. Esses elementos são fundamentais para as condições de qualidade na oferta educacional, visto que, conforme Carreira e Pinto (2007, p. 79), os fatores que mais influenciam o CAQ são: tamanho da escola, jornada dos/as estudantes, relação alunos–turma e os salários dos profissionais da educação. Contudo, dentre eles “[...] a remuneração dos profissionais que atuam em uma escola é o insumo de maior impacto” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 81).

O “caráter multiperspectivacional” sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual é entendido pelos/as docentes quando eles/as expressam que há a necessidade de valorização da escola pública e, para isso, é necessário uma maior atenção à infraestrutura da escola, mecanismos didáticos-pedagógicos para garantir as melhorias nas condições de estudo para os/as estudantes, bem como salários condizentes com as demandas e expectativas dos/as docentes, conforme vemos a seguir:

Falando da qualidade de ensino, dos insumos ali, do dinheiro... a gente percebe que realmente há uma falta valorização. Valorização, de **infraestrutura**, valorização na questão do aluno, porque quando você olha para o aluno, você vai melhorar para ele, vai **criar mecanismos de estudo de qualidade para ele**, né?! Vai investir no professor porque também falta isso. **O salário do professor**, um estímulo. Eu não tive. A escola pública é muito desvalorizada (DOCENTE 8 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

<sup>18</sup> “Antes o Fundeb era citado nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias e tinha caráter precário. A partir da Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020 ele passou a constar no corpo do texto da Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), ganhou maior estabilidade, e por isso passou a ser chamado de ‘Fundeb permanente’ ou mesmo a referência da ‘constitucionalização do Fundeb’” (PAULA, 2023, p. 2).

<sup>19</sup> “Com a EC nº 108/2020, o texto do § 7º do Art. 211 da CF (1988) define que ‘[...] o padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo-Aluno Qualidade (CAQ), [...]’” (BRASIL, 2020 *apud* PAULA, 2023, p. 2).

Sobre a infraestrutura, Carreira e Pinto (2007) e Paula (2023), indicam que as instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, bem como insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais, entre outros, precisam ser considerados, visto que constituem fatores importantes para a produção de um ambiente escolar mais propício para as condições de qualidade. Ademais, o CAQ separa:

[...] os custos de implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente) dos custos de manutenção e atualização que representam os investimentos necessários para assegurar que sejam mantidas e constantemente aperfeiçoadas as condições para a oferta do ensino de qualidade (CAMPANHA, 2018, p. 78).

A valorização docente também constitui elemento fundamental nas inter-relações em contextos escolares, visto que, inspirados em Elias (1994a; 1994b), entendemos que os/as docentes são e estão conduzidos nas e pelas formas que experimentam sua prática profissional. Isto é,

Reconhecimento e valorização profissional andam juntos com melhores condições salariais. Se o professor e funcionário possuem o devido reconhecimento pelo trabalho que exercem, isso refletirá na qualidade da educação e também na permanência e comprometimento destes nesta escola. Para os professores, principalmente, esse seria um grande passo rumo à conquista da educação de qualidade neste espaço (SILVA; PINTO, 2013, p. 11).

A relação entre reconhecimento profissional, valorização e melhores condições salariais é frequentemente encarada como um elo direto e incontestável no trabalho escolar. É inegável que um salário que atenda às condições e expectativas dos profissionais do magistério se revele como parte crucial da valorização e reconhecimento do trabalho docente. Remunerações condizentes com as expectativas e com o tangível do esforço, habilidades e contribuições que ele oferece. No entanto, o reconhecimento profissional vai além da remuneração financeira. Envolve também o apoio emocional, respeito, oportunidades de crescimento, espaço de trabalho saudável e a valorização das habilidades e contribuições individuais.

Nessa perspectiva, cabe aqui destacar que reconhecimento e valorização supõem também considerar as condições das relações pessoais dos/as docentes, que tem uma vida para ser cuidada e a vida não se restringe ao trabalho.

Salientamos que, motivados por Elias (1993; 1994a; 1994b; 2011), entendemos o trabalho dentro do contexto mais amplo das relações sociais. O trabalho é parte integrante das inter-

relações e não se limita apenas às atividades laborais realizadas para produzir bens ou serviços, mas também inclui as interdependências entre as pessoas que surgem dessas atividades. Ou seja, o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas um elemento fundamental na formação das relações sociais e na configuração das estruturas sociais. Assim, a definição de trabalho, por meio da perspectiva eliasiana, transcende a mera atividade laboral, incorporando as complexas interações sociais, as relações de poder e a influência dessas dinâmicas nas estruturas sociais ao longo do tempo.

Conduzidos por nosso propósito de pesquisa, entendemos que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual são constantemente tensionadas e conduzidas pelas questões voltadas às condições do trabalho docente. Estas, por sua vez, não estão isentas e isoladas do panorama nacional delineado fortemente pelos organismos externos e pelas avaliações em larga escala que se estabelecem como referências para definir as condições de qualidade, principalmente com a utilização do Ideb como indicador dessa qualidade.

Pensando nessas questões, especialmente acerca da vinculação direta entre as avaliações em larga escala e os insumos destinados às escolas, os/as docentes narram que, no caso dos/as estudantes com deficiência, deveria ter um tratamento diferenciado no processo de aplicação dessas avaliações, inclusive sugerindo que os/as estudantes precisam ser treinados. Vejamos:

O povo, ao longo da escola particular, acaba sendo mais **treinado para aquilo, para as avaliações em larga escala** (DOCENTE 8 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

**O certo seria esse treinamento.** Mas, pensa bem, você teria coragem de colocar o seu filho na escola em que você trabalha como professor? Então, vamos pensar também nessa hipótese. Às vezes, a gente deixa a desejar enquanto professor, pois alguns não acreditam na escola pública ou porque estamos cansados de nadar contracorrente. Eu sei que falta mais investimento e valorização, mas também falta um olhar diferencial do professor (DOCENTE 6 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

**Esse treinamento com a turma eu já fiz. Em 2019, eu e mais cinco professores dávamos aula de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, com conteúdos que foram programados.** A escola recebeu do governo federal ou do estado mesmo, não me lembro muito bem, uma apostila com todo o conteúdo que a BNCC exige e nós trabalhamos com os alunos. Com esse treinamento e apostila, a nota subiu. Mas como foi isso? Em todas as aulas, eles faziam de em torno de 10 a 20 questões por dia dessas disciplinas para os alunos responderem (DOCENTE 9 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

Entendemos que a política de avaliação exerce pressão sobre as escolas e seus profissionais, promovendo uma busca incessante pela melhoria do desempenho acadêmico dos/as estudante.

Como resultado, os/as docentes têm direcionado seu trabalho principalmente para as disciplinas e conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse foco intenso nessas áreas leva a uma hierarquização curricular, elevando o valor atribuído a algumas, enquanto outras disciplinas historicamente relevantes nos currículos escolares acabam sendo negligenciadas.

Essa situação causa um estreitamento do currículo, concentrando-se fortemente nas disciplinas contidas na BNCC e deixando de lado disciplinas compreendidas como essenciais por alguns envolvidos no processo educativo. Consequentemente, expandir o currículo para abranger dimensões que enriqueçam as experiências de ensino e aprendizagem, contribuindo para formar estudantes mais criativos e questionadores, não se enquadra nas prioridades desse modelo avaliativo, devido às implicações resultantes dessa abordagem. Reconhecemos a influência das avaliações externas em larga escala na configuração do currículo escolar, levando a um currículo prescrito pela estrutura avaliativa, limitado, hierárquico e unidimensional, em contraposição a um currículo expandido, interdisciplinar e multidimensional (MENEGÃO, 2016).

Além de padronizar o currículo, levando ao estreitamento e não à sua ampliação e, desse modo, informar o básico que se deve ensinar aos alunos nessas escolas, transformando o piso em teto, [...] contribuiu para introduzir uma metodologia desvirtuada para o treinamento. Adiciona-se a isso a relação de dependência com os materiais [...] para elaborar o planejamento curricular anual e as ações de ensino e aprendizagem, o que compõe um contexto educacional distante de uma qualidade educacional socialmente relevante (MENEGÃO, 2016, p. 654).

Em contrapartida, pensando na complexidade das inter-relações em contexto escolares e na composição de condições de qualidade socialmente referenciadas, os/as docentes sugerem algumas medidas, entre elas:

**Acredito que no contraturno das escolas deveria também ter o profissional para cada área do conhecimento para poder auxiliar o profissional do AEE.** Porque esse profissional não é especialista em todas as áreas e com isso, o que vai acontecer? Ele vai ter que acabar estudando a matéria da gente. Vamos jogar química, aí ele tem que se apropriar do conteúdo de química para poder dar toda a acessibilidade para o estudante compreender. Aí eu penso com a minha proposta, que se pudesse ser contratado um professor para cada área do conhecimento, ciências da natureza, por exemplo, química, ele consegue dialogar de forma mais fácil com a física e com a biologia e, com isso, no contraturno ele viria para poder ter esse atendimento conosco, continuaria tendo o atendimento com o profissional do AEE, mas de forma colaborativa com os professores de área. Vamos dizer assim, porque o professor do ensino comum ele vai ter condições de conversar e dialogar com esse aluno (DOCENTE 3 – curso de extensão em 07/07/2023, grifo nosso).

Mas eu penso que para poder ter essa parte formativa, essa preocupação com a formação dos estudantes, **deveria ter o professor de todas as áreas do**

**conhecimento trabalhando junto com o professor do AEE.** Claro que isso vai demandar custo, mas é um custo que traria qualidade para a formação dos estudantes (DOCENTE 5 – curso de extensão em 07/07/2023, grifo nosso).

Nesses relatos, os/as docentes sugerem a necessidade de romper algumas crenças e práticas educacionais padronizadas e produzidas em contextos escolares, a fim de que haja docentes das diversas áreas do conhecimento (química, física, biologia, língua portuguesa, entre outras) atuando colaborativamente com os/as docentes especialistas em educação especial que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no contraturno. Nessa proposta, o/a estudante com deficiência intelectual seria atendido/a por esses diversos profissionais como uma estratégia direcionada para desenvolver habilidades, talentos, bem como enfrentar as dificuldades e atender suas particularidades.

Aqui destacamos que, em contraposição ao modelo educacional monocultural e fragmentado, o trabalho colaborativo emergiu como um elemento crucial para a sociedade contemporânea (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006). A implementação do trabalho colaborativo envolve a reciprocidade entre os/as docentes e um compromisso compartilhado na prática, capaz de catalisar mudanças na estrutura da ação docente e nas interações com os demais participantes do processo educacional. Assim, um dos pilares fundamentais da colaboração é a compreensão de que cada indivíduo não apenas contribui, mas também recebe, visto que esse processo não é unilateral. Ele pode provocar transformações pessoais à medida que se estabelecem essas relações interdependentes. Esses objetivos são parte de um movimento mais abrangente que sustenta a construção de uma nova organização educacional baseada na colaboração, destacando-se pela mútua contribuição.

Dessa forma, essa abordagem colaborativa não apenas desafia as estruturas tradicionais de ensino, mas também reforça a ideia de que a interação e a colaboração entre os/as profissionais da educação são elementos essenciais para uma transformação significativa no ambiente escolar, promovendo uma cultura de aprendizagem compartilhada e enriquecedora.

Embora o trabalho colaborativo tenha sido inicialmente relacionado à cooperação entre o/a docente da educação especial e o/a docente do ensino comum, essa estratégia não se restringe a essa parceria. Ela se encaixa na proposta inclusiva, podendo trazer benefícios para o aprendizado de todos/as os/as estudantes, ao mesmo tempo em que pode aprimorar a prática dos professores (MAGIERA; ZIGMONG, 2005).

Indubitavelmente o trabalho colaborativo constitui inter-relações desafiadoras nos contextos escolares, como narram os/as docentes a seguir:

Eu não sei muito sobre deficiência intelectual, mas as partes que circulam sobre essas questões, me parece um cabo de guerra. Educação comum e o pessoal da educação especial. O professor do ensino regular tenta jogar a culpa para o professor da educação especial e o pessoal da educação especial tentar jogar a responsabilidade para os professores de área. Esse jogo de empurra e empurra acontece desde quando entrei na educação, há 15 anos (DOCENTE 5 – curso de extensão em 07/11/2021).

Ah, na minha opinião, o que é indispensável para poder ter uma educação de qualidade, primeiramente, parte do **espaço escolar**. Ter um espaço mais acolhedor, mais adequado para as crianças poderem estudar. Não só as crianças, como também os docentes poderem realizar suas atividades, ter uma colaboração também entre os profissionais da rede. Outro ponto também: investimento, ter dinheiro em questão da quantidade de alunos e não em questão de índices, porque muitas vezes esses índices são burlados, por diversas vezes. Além disso, é **indispensável ações colaborativas de todos os docentes da escola**, eles colaborarem um com outro e não ficarem empurrando culpa e responsabilidade de um para outro (DOCENTE 9 – curso de extensão em 07/11/2021, grifo nosso).

Acredito que dá para trabalhar juntos. Eu e a professora regente pensamos em uma atividade para aluna com deficiência intelectual e não é alfabetizada. Então, como aluna, não é alfabetizada, **nós duas sentamos e elaboramos uma atividade em conjunto**. Nós decidimos utilizar as figuras, né? Simbolizando ali toda uma rotina que ela teria durante a semana. Nós tentamos aí buscar uma alternativa para que ela não deixasse de participar da aula, porque ela tem muito interesse em aprender. A atividade funcionou dentro do que tínhamos planejado (DOCENTE 7 – curso de extensão em 07/11/2021, grifo nosso).

Neste cenário, estudos tanto nacionais (BARBOSA, 2016; COTA, 2016; BEDAQUE, 2011; FONTES, 2009) e como internacionais (CARRILHO, 2011; CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009; MCLESKEY; WALDRON, 2007) apontam que fatores como a falta de tempo, indisponibilidade de horário de planejamento coletivo e a colaboração entre os/as docentes têm sido alguns desafios na organização e alinhamento das práticas colaborativas. É imperativo que essa discussão seja promovida não apenas nas escolas, mas também nos sistemas educacionais como um todo.

Dessa forma, como relatado pelos/as docentes, a constituição de um espaço escolar adequado para as condições de qualidade na oferta educacional requer práticas e ações colaborativas e, conseqüentemente, há a necessidade de medidas para a garantia de planejamento coletivos entre os/as docentes nos processos formativos-educativos dos/as estudantes com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, recorreremos a Libâneo (2001) para evidenciar que o planejamento é um processo dinâmico que não apenas gera conhecimento, mas também permite uma análise

aprofundada da realidade escolar e das condições dos/as estudantes. Ao colocar em prática ações planejadas, torna-se viável tomar decisões assertivas para solucionar desafios específicos. Afinal, para viabilizar a colaboração entre os/as docentes do ensino comum e da educação especial é essencial que, por meio de um planejamento contínuo, eles/as elaborem conjuntamente um plano de ação com metas específicas, direcionadas para atender às demandas dos/as estudantes que são o foco da educação especial (CARVALHO; COSTA; DIAS, 2018).

Motivados por esses autores e pelos relatos dos/as docentes, entendemos que o planejamento do trabalho colaborativo apresenta indicações que nos levam questionar/tensionar sobre as condições do trabalho docente, entre essas tensões: como o planejamento compõem a dinâmica da escola? Quais tempos os/as docentes têm? Como está a dedicação desses tempos?

Para Carvalho, Costa e Dias (2018), na maioria das vezes, as escolas não estão organizadas de forma a propiciar condições para o planejamento coletivo entre os/as docentes do ensino comum e da educação especial, uma vez que os planejamentos estão organizados por área do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciência, história etc.) e, recorrentemente, não coincidem com os horários de planejamento dos/as docentes da educação especial.

Contudo, inspirados por Elias (1994a; 1994b), salientamos que o planejamento se constitui como importante instrumento e momento para o compartilhamento de experiências e produção do “fundo social de conhecimento”, visto que contribui para a formação entre pares, pois a partir dos planejamentos coletivos os/as docentes têm a oportunidade de estabelecerem práticas pedagógicas condizentes com as realidades e inter-relações em contextos escolas. Nesse processo, os/as docentes têm a oportunidade de planejar e organizar as melhores práticas para os/as seus estudantes (CARVALHO; COSTA; DIAS, 2018). Afinal, as melhores práticas são aquelas que os sujeitos se apropriam e desenvolvem. São aquelas que os/as docentes acreditam que dão certo e vivenciam os processos de alcance dos objetivos e propósitos de ensinar e aprender na escola.

Nessa perspectiva formativa pela vivência e experiência dos sujeitos, o conhecimento se revela como uma noção em aberto, em construção. Não é possível aprisionar o conhecimento. Não é possível controlá-lo. O conhecimento é como o poder, ele é constitutivo das inter-relações. Então, o conhecimento está “espalhado” entre os seres humanos. Ninguém aprisiona o conhecimento. Ninguém tem o conhecimento e nega-o necessariamente. Claro que há

conteúdos curriculares próprios da formação inicial que precisam ser trabalhados nos cursos de graduação. Mas estamos falando de coisas distintas aqui. Quando falamos de conhecimento, estamos falando de saber docente. O saber docente parte do “conteúdo da universidade”, mas o extrapola. Sendo assim, parte significativa do que convencionamos denominar “saber docente” advém do cotidiano, nas inter-relações constituídas no contexto escolar. Ele é, portanto, dependente das pessoas envolvidas nessas inter-relações. Nesse sentido, o saber docente passa pelo estado do “não conhecer”, do não conhecimento e, nesse estado, há um conhecimento colocado que vai se formalizando e se constituindo, mas que só acontece como uma constituição social porque está nas inter-relações. Reiteramos, o conhecimento não está na cabeça de alguém isoladamente, mas nas inter-relações, pois o conhecimento é social, ele é processualidade.

Por meio dos dados sistematizados neste item, identificamos que as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual estão delineadas por princípios econômicos em concepções neoliberais e capitalistas, influenciando uma percepção de qualidade recorrentemente focada nos resultados (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016; SILVA, 2016; BORGES, 2017; SOARES, 2017; ALMENARA, 2018; SOUZA, 2018), sobretudo, tendo os testes e avaliações externas em larga escala como centralidade.

Apesar disso, os/as docentes reconhecem e buscam alternativas didáticas-pedagógicas baseadas em perspectivas mais democráticas e em experiências sociais comuns (POJO, 2014; ALMEIDA, 2016; CANELAS, 2016; SILVA, 2016; BORGES, 2017; SOARES, 2017; ALMENARA, 2018; SOUZA, 2018). Paulatinamente, os/as docentes também identificam a necessidade de que é preciso acompanhar os processos formativos-educativos dos/as estudantes com deficiência intelectual para avaliar a qualidade na oferta educacional para esse grupo (LOPES, 2018; ARAUJO, 2019), bem como evidenciam a necessidade de constituir padrões de qualidade socialmente referenciada, considerando a diversidade de contextos educacionais brasileiros (SILVA-PEREIRA, 2008; BULHÃO, 2010; ALVES, 2012; ARAUJO, 2013; VELOSO, 2014; BORIO, 2015; POPP, 2015; FROZZA, 2017).

Inspirados pela abordagem teórico-metodológica eliasiana e pelo estudo de Pinto (2006), entendemos que qualidade e quantidade no ensino não devem ser dissociadas, sendo vital considerar a opinião dos usuários da escola. Defendemos a ideia de uma "qualidade socialmente produzida", alinhada à realidade dos envolvidos no processo formativo-educativo

dos/as estudantes com deficiência intelectual. Acreditamos que a "qualidade" na oferta educacional surge e se partilha em um “fundo comum de experiências” e em um "fundo social de conhecimento", influenciado pela inter-relações entre indivíduos e grupos. Sendo assim, tendo como foco as narrativas dos/as docentes, consideramos que as condições de qualidade na oferta educacional mantêm indissociável inter-relação com a noção de valorização docente. E, portanto, guarda relação especial com o financiamento e política orçamentária na educação.

## 5.2 CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA OFERTA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NARRATIVAS DOCENTES

Neste eixo de análise, abordaremos as noções e experiências docentes sobre os requisitos para garantir as condições de qualidade na oferta educacional, bem como sobre os impactos da destinação dos recursos públicos para a criação e manutenção de serviços e de atividades de educação especial, particularmente para os estudantes com deficiência intelectual no sistema público estadual de ensino. Discutiremos essas questões destacando as narrativas que nos parecem sintetizar as situações vivenciadas pelos/as docentes, conforme a seguir:

Entre 2013 e 2015 eu fui diretor de uma escola estadual aqui da grande Vitória... então conhecer toda essa dinâmica para mim é importante até para poder saber até onde eu posso reclamar, onde eu posso elogiar, onde eu posso contribuir e aí nessa questão do período que eu tive na gestão eu nunca recebi verba específica para educação especial. Nunca! o que vinha era verba geral, em que você poderia aplicar para todos os alunos, não importa qual modalidade na escola (DOCENTE 3 – curso de extensão em 21/07/2021).

Geralmente são verbas que vêm agregadas junto com a educação. De forma geral, eles não costumam fazer essa separação por modalidade. É pouquíssimas exceções. Não é? Às vezes, vem um recurso específico para a compra de um material específico, de um computador, de uma de uma impressora que são específicas. É para as salas de recurso, aí vem separado, mas já destinado, falando o que deve ser comprado com aquele recurso. Então, o gestor também fica sem muito o que fazer (DOCENTE 1 – curso de extensão em 21/07/2021).

Eu vejo que tudo tem direcionado para que o recurso que é aplicado para propor o aluno comum, também vai servir o aluno público-alvo da educação especial. Mas, na minha prática, na regência, eu vejo que já está começando a atender, está chegando o projetor para a sala de aula com caixa de som. Eu tenho um laboratório, as duas escolas têm laboratórios de química, eles são equipados, que dá para poder dar uma aula lá, a questão de chamar atenção pelo visual (DOCENTE 3 – curso de extensão em 21/07/2021)

Eu não tenho muito conhecimento sobre esse orçamento destinado à educação especial. Mas o que eu percebo é que maior parte do recurso que chega à escola é

destinado ao uso comum, é de todos os alunos, não tem aquela parte específica para os alunos da educação especial (DOCENTE 8 – curso de extensão em 21/07/2021).

A partir desses relatos, compreendemos que os/as docentes reconhecem a importância dos recursos e orçamentos para a garantia de condições de qualidade na oferta educacional para estudante com deficiência intelectual, entretanto, eles/as narram que têm certa dificuldade no entendimento do financiamento da educação, bem como na compreensão sobre a vinculação dos recursos destinados para a educação especial. Por conta desta situação, a visibilidade da aplicação destes recursos fica comprometida.

[...] a falta de visibilidade dos recursos da educação especial nos balanços financeiros dos municípios pode, por um lado ser interpretada de forma positiva, posto a matrícula desse alunado ser computada no conjunto das despesas da educação básica, o que é corroborado por diretrizes inclusivas, dispensando seu destaque em separado. Por outro lado, a não desagregação dificulta a avaliação sobre investimentos exclusivos na educação especial. (VIEGAS, 2014 *apud* FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 281).

Corroborando com Galvão (2021), embora não possamos afirmar a viabilidade da possibilidade de desenvolvimento de estudos voltados à definição do custo aluno da educação especial a partir do contexto da escola é preciso desenvolver estudos voltados à identificação e análise dos custos do atendimento de estudantes público-alvo da educação especial de modo a garantir seu direito à educação por meio do reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas.

Ou ainda, para fazer aproximações ao custo-aluno qualidade que seria, de acordo com Oliveira (2007, p. 110), “[...] o valor monetário que expressaria a quantidade de bens e serviços necessários por aluno para que se tenha um ensino de qualidade”.

Motivados por esses autores e pelo relato dos/as docentes, acreditamos que tudo isso é importante, mas é necessário que os profissionais tenham a possibilidade e a garantia de formação continuada.

Vale salientar que a elaboração e implementação de políticas públicas pressupõem investimentos por parte do Estado que tem o dever de assegurar direitos sociais conquistados pela população público-alvo da educação especial, em particular no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros.

Ademais, permitir às redes de ensino o investimento na formação continuada de docentes, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Assim, “[...] a partir do fundo as redes públicas passaram a receber recursos financeiros que correspondem a um valor aluno/ano adicional para cada matrícula que seja associada à matrícula no AEE” (GALVÃO; BRAGA; GOMES, 2019, p.58).

De acordo com Galvão, Braga e Gomes (2019) isso ocorre sem prejudicar o valor por aluno/ano recebido pelas matrículas incluídas nas classes comuns. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa aprimorar o atendimento oferecido aos/às estudantes público-alvo da educação especial, indo além do suporte dado nas classes comuns, de forma adicional ou complementar. Portanto, o suporte fornecido nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE é coberto pelo fundo não apenas em escolas públicas, mas também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em relação à cobertura do Fundeb para as instituições especializadas privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), particularmente no Estado do Espírito Santo, corroboramos com Oliveira e Célio Sobrinho (2020) na defesa que...

[...] a matrícula do AEE (duplo financiamento), em regra, deve ser na mesma escola da matrícula da escolarização, a fim de que o apoio educacional complementar – seja ele na forma limitada (pequenos períodos; curta duração) ou, em alguns casos, de forma permanente (regular e periódico) – possa ser potencializado, e por consequência os alunos com deficiência possam ter suas potencialidades ao máximo trabalhadas. Além disso, não é demais lembrar que as atividades, os recursos de acessibilidade e pedagógicos devem ser organizados institucionalmente (pela escola do ensino regular), e que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, contando com a participação da família, conforme estabelecido no artigo 2º, §§ 1º e 2º do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) (OLIVEIRA; CÉLIO SOBRINHO, 2020, p. 8-9).

Apesar dos avanços ocorridos a partir do Fundeb para o financiamento da educação, em especial, da constituição do valor aluno/ano adicional para cada matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no AEE (GALVÃO; BRAGA; GOMES, 2019), consideramos que o financiamento da educação especial tem sido moldado por um contexto sócio-histórico complexo, repleto de ambiguidades, conflitos e incertezas que ecoam também em outras etapas e formas da oferta educacional ao longo da história do país.

Um exemplo disso é que, em 2016, houve um grande retrocesso para a educação com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) Nº 95 que limitou os gastos públicos nas áreas

sociais por 20 anos. Tal emenda causou grande impacto gerando indignação e mobilização da sociedade civil, pois, interferiu diretamente no contexto da educação inclusiva e no padrão da qualidade de ensino.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), em 2019, os repasses financeiros estão articulados ao censo escolar quanto às matrículas de todos/as os/as estudantes e também daqueles que necessitam do AEE informado pelos Estados e Municípios, assim, o Fundeb garante um valor mínimo para todos/as os/as estudantes, incluindo sujeitos com algum tipo de deficiência.

Em 2020 foi aprovado o novo Fundeb por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 26/2020) trazendo mudanças quanto ao financiamento e que abrangem os/as estudantes com deficiência, criando o Custo-Aluno Qualidade (CAQ) que garante recursos mínimos para cada estudante estabelecendo para até 2026 complementação da União de 10% para 23%.

Nessa direção, a Campanha Direito pela Educação que elaborou a Nota Técnica da PEC 26/2020 acredita que a garantia do CAQ no texto da PEC do Fundeb excede a questão do financiamento, pois a torna um importante veículo para a responsabilização da boa gestão, distribuição e controle do recurso aplicado.

A gestão e financiamento da educação especial devem favorecer o acompanhamento, o controle social e a transparência das informações dos recursos públicos aplicados à educação pública, sendo que devem ser disponibilizados recursos para docente especializado, para a preparação e disponibilização de material pedagógico acessível (VIEIRA, 2018).

As narrativas docentes, apontam o desconhecimento de outras possibilidades de realização do registro dos dados financeiros referentes à educação especial, diante de uma forma padronizada estabelecida pela administração pública que, historicamente, desconsiderava o financiamento para as modalidades de ensino (FRANÇA; PRIETO, 2018 p. 288).

Inspirados por Vieira (2018) e por França e Prieto (2018), inferimos que há a necessidade de se garantir fomento (rubrica específica) no âmbito da Unidade escolar para a aquisição de materiais e de recursos que respondam às demandas educativas dos/as estudantes com deficiência intelectual. Aqui destacamos a importância do material para a unidade escolar para responder às demandas da oferta educacional dos/as estudantes que “[...] requerem a elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem

desenvolvidas em cada perfil de aluno no atendimento especializado no AEE” (SANTOS, 2019, p. 99).

Nesse contexto, o conselho de escola pode acompanhar as necessidades e auxiliar da definição do uso de materiais, atuando de forma colaborativa. Para alguns docentes, na pesquisa de Carneiro e Uehara (2016), além da falta de estrutura física em algumas localidades, a falta de recursos materiais prejudica ainda mais o trabalho do profissional frente à Educação Especial. A inclusão depende desses dois recursos, para em seguida, o/a docente iniciar o seu trabalho de colaboração e atender às especificidades desse público. O planejamento, confecção, organização e adaptação de recursos e materiais são algumas das atividades exercidas pelos docentes da Educação Especial para a funcionalidade e eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem do/a estudante (SILVA; FERREIRA; LIMA, 2017).

Nesse processo, entendemos que melhorar e qualificar as condições na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual requer, conforme Glat e Blanco (2007), que a educação especial seja composta por uma gama muito ampla de elementos e não apenas em número de matrículas em escolas regulares. Além dos/as estudantes, a equipe escolar tem importante atuação nesse contexto, proporcionando um trabalho pedagógico que utiliza de recursos e estratégias para atender às particularidades de aprendizagem. Nesse sentido, a formação do docente é essencial na oferta de subsídios teóricos e práticos para as condições de qualidade na oferta educacional, promovendo o acesso a todos/as os/as estudantes do ensino comum. A política de formação do docente da educação especial, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, está compreendida como um processo dinâmico e complexo que direciona para a melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional (PRAIS; ROSA, 2017).

Salientamos que para atuação no AEE, de acordo com as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial, o/a docente “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Assim, a formação inicial é responsável pela qualificação profissional com atividades direcionadas para a pedagogia do ensino, aprendizagem e gestão. Oliveira (2004) identifica que a formação docente para inclusão não deve ser direcionada apenas ao/a docente da educação especial,

mas para o desenvolvimento profissional do/a docente do ensino comum, pois este também está envolvido na responsabilidade de garantir o direito de todos à educação.

A formação continuada, ou formação permanente, como complementação da formação inicial do/a docente, é de responsabilidade da União, Estados e Municípios de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), e “[...] as escolas configuram-se como espaços de capacitação e aperfeiçoamento profissional planejados e pensados pelos órgãos competentes” (PRAIS; ROSA, 2017, p. 80). Portanto, propiciar a experimentação de novas práticas e recursos, além da troca de experiências entre os profissionais da área, pode trazer novas perspectivas de trabalho em um ambiente coletivo, não se tratando apenas de uma reciclagem, mas em uma direção da solução de problemas educacionais de forma reflexiva das práticas pedagógicas. Propostas direcionadas para o planejamento, avaliação e adequação curricular podem auxiliar o trabalho no trabalho docente, mas evitar que a formação continuada assuma caráter instrumental e/ou tecnicista (MICHELS; LEHMKUHL, 2016).

Portanto, o melhoramento e a qualificação de condições que impactam no trabalho dos/as docentes podem ser ofertados nas formações inicial e continuada. Cruz e Glat (2014) apresentam como melhoria uma aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio das pesquisas e ações de forma colaborativa, podem contribuir positivamente para a formação dos/as estudantes e na qualificação dos docentes que já atuam na área.

Conduzidos por essa perspectiva e com base nos relatos dos/as docentes, os recursos destinados à educação especial nas escolas de ensino regular públicas, não são suficientes para a grande demanda do seu público-alvo. Para eles/as, esse quadro reflete nas condições de qualidade ofertado nas escolas e impacta diretamente na qualidade de vida dos/as estudantes mais carentes e dependentes da educação pública. Conforme PINTO (2014):

Ora, como as escolas públicas são frequentadas por crianças de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. (PINTO, 2014, p. 7).

A falta de maior clareza nos resultados das avaliações padronizadas é outro ponto em desfavor da educação no Brasil. Esses testes não colaboram para a melhora do aprendizado e de acordo com PINTO (2014), escolas com um pior desempenho recebem menos recursos, o que reflete em uma “pior” qualidade na educação. Pois, os/as melhores docentes irão buscar oportunidades mais vantajosas de trabalho. Além de criar um “treinamento interno”, no qual

os/as estudantes são preparados para responder a essas questões, para alcançar um resultado melhor nessas avaliações padronizadas. O/a docente acompanha o/a seu/sua estudante diariamente e observa os seus avanços, antes, ele/a tinha o poder absoluto no processo avaliativo e agora foi totalmente destituído.

No âmbito da política estadual do Espírito Santo (ES), a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem gerado uma série de impactos, suscitando debates intensos entre docentes e gestores da área. Analisando os dados disponíveis na plataforma da Secretaria de Estado da Educação (SEDU/ES, 2023) e também levando em consideração os relatos de docentes, é possível identificar tensões e constrangimentos vivenciados nesse processo avaliativo.

Por um lado, a proposta do SAEB é avaliar a qualidade do ensino no estado, fornecendo subsídios para o planejamento e aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, a implementação desse sistema de avaliação nem sempre é bem recebida pelos profissionais da educação. Muitos docentes expressam preocupações quanto à pressão gerada pelos resultados, que frequentemente são utilizados como critério único para aferir a qualidade da escola e do trabalho docente.

Os dados divulgados pela SEDU/ES muitas vezes são vistos como um reflexo rígido da performance dos/as estudantes e das escolas, sem levar em consideração nuances pedagógicas e contextos individuais de cada instituição de ensino. Essa abordagem simplista tende a criar uma atmosfera de tensão nas escolas, onde os/as docentes se sentem pressionados a direcionar o ensino exclusivamente para atender aos requisitos do Saeb, em detrimento de práticas mais amplas e flexíveis que contemplam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por conta da vinculação dos índices com as verbas, **somos orientados a treinar os alunos para as avaliações externas** (DOCENTE 10 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

Na minha escola o diretor sempre reclama de que não tem dinheiro, que a verba é pouca e que **eu preciso ensinar os meus alunos para fazer as** avaliações em larga escala, principalmente a do Saeb, para que a escola tenha mais dinheiro. Mas, só ensinar para fazer essas provas é suficiente. Será que o aluno realmente aprendeu ou só teve a instrução mecânica para marcar a prova (DOCENTE 2 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

No ano que tem Ideb não consigo dar aula direito porque tenho que focar só nisso, nessa avaliação (DOCENTE 7 – curso de extensão em 07/07/2021, grifo nosso).

Os relatos dos docentes revelam um sentimento de desconforto e descontentamento com a rigidez do sistema de avaliação. Além disso, muitos mencionam a sensação de que suas metodologias pedagógicas são cerceadas pela necessidade de priorizar o que é testado nas avaliações. A busca por resultados quantitativos pode comprometer o desenvolvimento de atividades essenciais, impulsionadoras da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

Com base nisso e motivados por Pinto (2014), entendemos que o Saeb pode criar um ambiente de competição entre as escolas, onde o foco se desloca da colaboração e do trabalho conjunto para uma busca incessante por pontuações mais altas, em detrimento de ações e propostas que oportunizem e atendam as expectativas docentes acerca das condições de qualidade no ensino oferecido. Sendo assim, consideramos que é fundamental que a política estadual de avaliação educacional, representada pelo Saeb, seja revista e aprimorada de forma a considerar não apenas a avaliação quantitativa, mas também as qualidades intrínsecas do processo formativo-educativo. A valorização de metodologias inclusivas e uma abordagem mais ampla e holística na avaliação podem contribuir significativamente para aprimorar o sistema educacional do Espírito Santo, proporcionando um processo mais flexível e dinâmico para docentes e estudantes.

### 5.3 SISTEMATIZAÇÕES E APONTAMENTOS POSSÍVEIS

Tenho como objetivo *analisar como os/as docentes experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual*, buscamos relacionar algumas contribuições provenientes das produções acadêmicas e relatos dos/as docentes participantes desta pesquisa. Reconhecemos que nossas sínteses e observações não abarcam todas as discussões possíveis, mas constituem uma estratégia valiosa para sugerir direções e guiar nossa prática analítica e investigativa, contribuindo para o desenvolvimento de nossa tese. Resumidamente, identificamos que:

- a) Apesar de existirem há décadas, as avaliações externas (em larga escala) são alvo de críticas, diversas, sobretudo, em relação a questões de diversidade, mas continuam exercendo grande influência na formulação de políticas educacionais locais e no financiamento de atividades educacionais;

- b) Os/as docentes ressaltam a necessidade de considerar a complexidade das relações de ensino e aprendizagem ao avaliar a qualidade, especialmente por meio desses instrumentos externos;
- c) Pressionados pelas avaliações e indicadores, como Sabe e Ideb, os/as docentes são conduzidos a produzir e utilizar estratégias para treinar os estudantes para tais avaliações, a fim de aumentar os índices de qualidade;
- d) Os/as docentes reconhecem a necessidade das avaliações, mas entendem que é tais avaliações que não consideram toda a complexidade das inter-relações estabelecidas no processo formativo-educativo.
- e) Os/as docentes expressam a necessidade de valorização da escola pública, enfatizando melhorias na infraestrutura, métodos pedagógicos e salários condizentes para garantir condições de qualidade para os/as estudantes.

A partir das análises realizadas e inspirados em nossa abordagem teórica eliasiana, em estudos anteriores, e nos relatos docentes, entendemos que o debate sobre qualidade não deve se desvincular da quantidade. É fundamental ouvir a opinião dos usuários da escola, pois a qualidade é um conceito que se desenvolve e compartilha no contexto social dos envolvidos no processo educativo, incluindo alunos com deficiência intelectual, familiares, educadores e gestores.

A busca pela melhoria das condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual enfrenta desafios quando não há clareza sobre critérios e ações viáveis. Em momentos de crise no financiamento educacional, a discussão sobre qualidade tende a se limitar a argumentos técnicos/tecnicista pautados e centrados nos organismos externos e balizados pela expectativa das sociedades industrializadas e mercadológicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta tese, ocupamo-nos em *engendrar análises sobre as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas públicas de ensino comum vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo*. Para tal, buscamos inspiração nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Utilizando-nos dessa abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo, enfatizamos as “narrativas” dos/as docentes para compreender as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

Este estudo não visou generalizar a realidade encontrada, mas retratar como os/as docentes percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Os resultados indicam que os/as docentes reconhecem a falta de capacitação para o processo formativo-educativo dos estudantes deficiência intelectual, mas isso não impossibilitou que eles/as produzissem e adotam outras estratégias para o atendimento ao estudante público-alvo da educação especial. Além disso, os resultados reforçam a hipótese de que qualidade é polissêmica, tensionada e modelada pelas e nas inter-relações estabelecidas em contextos escolares. Nessa processualidade os/as docentes são fundamentais na produção de condições adequadas para atender às especificidades dos/as estudantes com deficiência.

As reflexões destacadas ressaltam a necessidade de proporcionar apoio teórico e prático aos profissionais da Educação, a fim de permitir intervenções pedagógicas e oportunizar o trabalho colaborativo entre os/as diversos/as docentes, a fim de atender todos os/as estudantes, especialmente para aqueles com deficiência intelectual. É fundamental uma transformação na cultura escolar para desenvolver práticas pedagógicas que permitam a compensação das dificuldades e o avanço das habilidades desses/as estudantes, por meio da produção e compartilhamento do fundo comum de conhecimento.

Impulsionados por Elias (1993; 1994a; 1994b, 2011) destacamos a importância das interações sociais e das estruturas institucionais na formação dos/as estudantes. Considerando suas ideias, é possível fazer uma análise crítica das condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

A concepção de qualidade na educação para esse grupo muitas vezes se baseia em métricas padronizadas e na conformidade com normas estabelecidas, o que reflete uma abordagem mais centrada em resultados quantitativos do que na compreensão integral do processo

educacional. Essa perspectiva, frequentemente, negligencia a diversidade de habilidades e competências dos estudantes com deficiência intelectual, desfavorecendo sua experiência formativa-educativa.

Os dados mostram que a qualidade na oferta educacional para esses/as estudantes não pode ser medida apenas por parâmetros convencionais. O espaço escolar precisa ser encarado como um espaço de aprendizado inclusivo, onde as diferenças individuais são valorizadas e atendidas de maneira adequada. Nesse sentido, as políticas educacionais devem buscar uma abordagem mais holística, que reconheça as particularidades de cada discente e promova práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis.

Os desafios enfrentados pelos/as docentes que trabalham com estudantes com deficiência intelectual são significativos. Muitas vezes, esses profissionais não recebem o suporte e a formação adequada para lidar com as particularidades desse público. A falta de recursos, tanto materiais quanto humanos, também pode influenciar as condições de qualidade oferecidas.

Para garantir as condições de qualidade para estudantes com deficiência intelectual, de acordo com as narrativas docentes, é necessário um comprometimento integral das instituições educacionais e da sociedade em geral. Isso implica não apenas em adaptar estruturas físicas e currículos, mas também em promover uma mudança cultural que valorize a diversidade e a inclusão.

Assim sendo, as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual exigem uma abordagem mais abrangente, considerando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as necessidades individuais e a formação contínua dos/as profissionais envolvidos/as. Afinal, as interações sociais e estruturas institucionais oferecem uma lente crítica valiosa para analisar e compreender as complexidades envolvidas na melhoria dessas condições educacionais.

Em suma, a partir da sociologia figuracional eliasiana, destacamos que a noção de “qualidade” apresenta-se como uma síntese complexa, dotada de um caráter sócio-histórico que constitui e é constituída por hábitos e comportamentos. Esses comportamentos e hábitos, por conseguinte, delineiam e medeiam as relações interdependentes de indivíduos e grupos, produzindo um processo de composição e compartilhamento de um “fundo comum de experiências” (ELIAS, 1994b) em que as identidades se tornam pessoais e sociais.

Apoiados em Elias (1994a), definimos a noção de comportamentos como uma composição social modelada e mediada pela inter-relação de indivíduos em um processo de longa duração histórica. Nessa configuração, consideramos que os comportamentos são um saber incorporado pelos indivíduos em sociedade, um “fundo social de conhecimento” que é sólido e “[...] firme, mas também é flexível e está longe de ser imutável” (ELIAS, 1994a, p. 171). Assim sendo, conduzidos por esse aporte teórico-metodológico, inferimos que a “qualidade” é/está referenciada a fim de configurar uma melhor expectativa de vida, sendo parte constituinte e constitutiva do que Elias (1993, 1994a, 2001a, 2011, 2014) vai denominar de processo civilizador, ou seja, “[...] um percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade” (ELIAS, 2006, p. 36).

A compreensão do “processo civilizador” nos permite “escapar” de concepções reducionistas e/ou generalistas e observamos que, segundo Elias (1994a), a formação de identidades (eu-nós / pessoais e sociais) é delineada por processos de socialização que, somado ao contexto histórico, produz um tipo de individualização que conduz a uma condição sócio-histórica de subjetivação. Vale ressaltar que a noção de individualização em Elias (1994a) expressa a diferenciação e complexificação mentais em processo inter-relacional em longa duração histórica. Nesse sentido, podemos defini-lo como uma característica do indivíduo em dado período sócio-histórico, por meio do processo de socialização. Para Elias (1994a), é a partir do processo de socialização que o indivíduo toma consciência sobre si mesmo: subjetivação.

Nessa perspectiva, entendemos que o diálogo entre os processos de socialização (como capacidade de naturalizar normas e/ou costumes de uma configuração social específica) e os processos de individualização (as condições sócio-históricas para a formação de identidades) configura a “qualidade” como uma modelação de costumes e identidades pessoais e sociais incorporados do/no fundo social de conhecimento. A esse respeito, em Wouters (2009, p. 107), observamos que “[...] aspectos do comportamento foram sujeitados a regulações cada vez mais estritas e detalhadas, parte delas formalizada em leis e parte em costumes” (WOUTERS, 2009, p. 107).

Sendo assim, em nosso estudo assumimos a noção de “qualidade socialmente produzida” por entendermos que a formação desse conceito tem um caráter social mutuamente vinculado aos símbolos linguísticos apropriados/produzidos socialmente (ELIAS, 1994b).

Salientamos que esta experiência compreende um complexo processo histórico e social em que se entrecruzam “[...] os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 43). Dessa forma, argumentamos que a noção de “qualidade” produziram formas de experiência em que “[...] os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p. 57), ou seja, individualiza-se (ELIAS, 1994a). Vale ressaltar que essa perspectiva, ancorada pelas teses eliasianas, impulsionou-nos a entender “qualidade” como sendo também um **símbolo** (ELIAS, 1994b), uma representação construída e constituída socialmente em um processo histórico e sociológico (ELIAS, 1993; 1994a; 2001a; 2011; 2014).

Os resultados deste estudo nos permitem elaborar a tese de que a qualidade “[...] pode operar como modelo protótipo de um fator social” (ELIAS, 1994b, 22), em que a sua representação é modelável a partir dos estímulos e da evidente inter-relação dos indivíduos, fazendo com que os/as docentes, em seus espaços de trabalho, experimentam e percebem as condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual por meio da imbricação da necessidade de valorização da escola pública, melhorias na infraestrutura, métodos pedagógicos e salários condizentes para garantir dessas condições.

Tendo isso realizado, destacamos que em nossa investigação deparamo-nos com questões que demandavam uma direção específica, mas que não podemos nos aprofundar no desenho delineado pelos objetivos desta tese. Assim, apresentamos a seguir algumas pistas/indagações que podem suscitar novas pesquisas:

- Compreender as relações interdependentes na família e aspectos dos processos formativos no contexto escolar, a partir das narrativas dos/as estudantes com deficiência intelectual e de seus familiares;
- Conhecer as noções de condições de qualidade na oferta educacional, sob a ótica dos/as estudantes com deficiência intelectual;
- Analisar as inter-relações avaliação e índices sob a ótica dos gestores escolares; e;
- Criar um padrão de qualidade de referência (PQR) para garantir as condições de qualidade na oferta educacional de estudantes com deficiência intelectual,

considerando as experiências, expectativas, e as figurações sociais estabelecidas pela e na comunidade escolar (gestores, docentes, estudantes etc.).

Por fim, pontuamos que este estudo foi fundamental para a nossa formação como pesquisadores pela rica experiência proporcionada por meio da utilização da metodologia desta pesquisa. Estudar o caso da Educação Básica no sistema estadual de ensino do Espírito Santo contribuiu para a produção de saberes e experiências, desvelando micromovimentos que, no fluxo das tensões que delineiam a imanência das figurações sociais, geram uma direção que orienta nossas concepções acerca das condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues. **O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba/SP: A gestão democrática e a busca pela qualidade socialmente referenciada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10552>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

ALVES, Thiago. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13082012-165657/pt-br.php>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 462-479, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Editora Moderna, 2020.

APIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, v.11, n.21, p.160-173. 2001.

ARAUJO, Maria Alice de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Catalão, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9632>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

ARAUJO, Raimundo Luiz Silva. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-114038/pt-br.php>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

ATHAYDE, Mariana Moschkovich. Valorização dos funcionários de escola: as condições de remuneração dos profissionais em dez municípios da Região Metropolitana de Curitiba/PR1. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 10, 2020. Disponível em

<[https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Rev-Fineduca\\_v.10.10.pdf](https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Fineduca_v.10.10.pdf)>. Acesso em: 30 Out. 2022.

BARBOSA, Ana Paula Lima. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino de Fortaleza- Ce:** Diagnósticos, análise e proposições. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceara, 2016.

BARBOSA, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em C. Franco (Org.) **Avaliação, ciclos e pro-moção na educação** (pp. 121-153). Porto Alegre: Artes médicas, 2001

BARROS, Silvia Araújo de. **Qualidade em contexto de creche:** ideias e práticas. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Porto (UP). Porto – PT, 2007. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19498/2/29580.pdf>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior:** trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória – ES, 2017.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

BEZERRA, Andreza Vidal; DANTAS, Taisa Caldas. A vivência da emoção do medo em jovens com deficiência intelectual: um caminho para o empoderamento. In.: **VI Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2019. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA18\\_ID1774\\_02102019003835.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA18_ID1774_02102019003835.pdf)>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, S.P., v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BORGES, Guilherme Sousa. **O direito à educação e à qualidade socialmente referenciada do ensino:** a atuação do CME de Mineiros/GO. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG). Jataí, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6896>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

BORIO, João Carlos. **Gasto aluno em creches diretas:** estudo de caso em três municípios paulistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São

Paulo, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112015-142029/en.php>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini. Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BRASIL. **BPC na escola**: documento orientador. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9934-decreto-6094-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9934-decreto-6094-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

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. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

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, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação do FUNDEB**. Brasília: Coordenação-Geral de Operacionalização do FUNDEB e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do programa escola acessível**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 28 Fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012**. Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11398-resolucao-transp-escola-acessivel-pdf&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11398-resolucao-transp-escola-acessivel-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRIZOLLA, Franceli. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Universidade Federal do Paraná, setor litoral, 2009, **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: formação de Professores em foco, São Paulo, SP.

BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis. A Oferta da Educação Infantil em Condições de Qualidade no Contexto no Novo Fundeb. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 12, 2022.

BULHÃO, Rita Maria Torquato Fernandes. **O financiamento da educação básica no estado do Maranhão**: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do FUNDEF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, 2010. Disponível em: <<http://tede.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/173>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **O CAQi e o CAQ no PNE**: quanto custa a educação de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018.

CANELAS, Glaydson Evandro da Silva. **Indicadores de qualidade social da educação profissional de nível médio na Escola Integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8686>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 113–128, 2000. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/JoseRicardoRocha/28978148-miriamlimoeirocardosoomitodometodo>>. Acesso em: 20 Fev.. 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; UEHARA, Flavia Maria. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 911–934, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8934>>. Acesso em: 11 nev. 2023.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARRILHO, Maria Rosária Ferreira da Silva. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação Educação – Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo**, 2011.

CARVALHO Rosita Edler. 1997. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA.

CARVALHO, Tereza Cristina de; COSTA, Camila Rodrigues; DIAS, Sabrina Alves. Três etapas necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, mai./ago. 2018, p. 126-144.

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

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

CONAPE, Conferência Nacional Popular de Educação. **Proposta documento base plano de lutas**. Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, 2018. Disponível em: <[http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta\\_documento\\_base\\_plano\\_de\\_lutas\\_final\\_apreciacao\\_pleno-22-05-2018.pdf](http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf)>. Acesso em: 10 Nov. 2019.

CONDERMAN, Greg; BRESNAHAN, Val; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful Co-teaching: real cases and effective strategies**. Califórnia: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, ago. 2013.

COTA, Flávio Santos. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educ. rev.** (52), Jun, 2014.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 30 Out. 2019.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 343-363, mai./ago., 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Santa Fé de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998b.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001c.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v1. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. 1.ed. portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

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

FARENZENA, Nalú. A Política de Fundos e as Responsabilidades Federativas pela Oferta de Educação Básica. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 10, 2020. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103641>>. Acesso em: 30 Out. 2022.

FERNANDES, Reynaldo. O mentor da equação [Entrevista concedida a Marta Avancini]. **Revista Educação**, São Paulo, v. 10, 2011.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **Sistema educacional inclusivo**: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13626>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

FERRAZ, Jokasta Pires Vieira; POLENA, Andrea; QUIRINO, Simony Rafaeli Quirino. Financiamento da Educação: uma análise a partir do gasto aluno-ano nos municípios do Paraná. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 8, 2018.

FERREIRA, Geiselaine Mucio. **Políticas públicas e gestão do financiamento da educação especial na educação básica do estado do Paraná (2008-2018)**: análise do orçamento previsto e executado e suas implicações para a inclusão escolar. 450 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; LUTZ, Diego. Para Além do Acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 12, 2022.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 364f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da Educação Especial no Município de Vitória: desafios à gestão. **Educ. rev.** 34 (71), Sep-Oct 2018.

FROZZA, Miguel de Oliveira. **Custo aluno/ano e condições de qualidade em escolas do campo da rede estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, 2017.

GALVÃO, Fernando Vizotto. A Pesquisa sobre Custo-Aluno no Brasil: caminhos percorridos e possibilidades. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 11, 2021.

GALVÃO, Paulo Eduardo Silva; BRAGA, Paola Gianotto; GOMES, Vera Lucia. Os caminhos do financiamento na educação especial. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP**. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPIFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2019. v. 1, n. 7, p. 1-142, dez. 2019.

GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C. Seção Enfoque: Educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto**, Inep, v. 30, n. 99, p. 21-41, 2017.

GARGIULLO, Richard M. **Parents, families, and exceptionality: special education in contemporary society an introduction to exceptionality**. Wadsworth: Thomson Learning, 2003.

GERBER, Paul J. ; POPP, Patricia A. Consumer perspectives on the colaborative teaching model:views of students with and wilthout LD and their parentes. **Remedial and Special Education**, n. 20, p. 288-296, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane; PLETSCH, Márcia. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, 6.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, p.20-31, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2004.v13n2/20-31/pt>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ânelo Ricardo de. (2015) A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**, v. 28, n. 93, 2015, p. 45-65. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2457>>. Acesso em: 28 Fev. 2020.

GROCHOSKA. Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 472-489, dez. 2016.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças**: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HEINICH, Nathaie. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). **Microdados do censo escolar da educação básica de 2018**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 30 Set. 2019.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio; BRANCO, Emerson Pereira. Políticas públicas y evaluaciones a gran escala en Brasil: críticas y posibilidades. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 17-37, 2022. Disponível em: <<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1169>>. Acesso em: 6 Out. 2023.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed., revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-183600/pt-br.php>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

MAGIERA, Kathleen; ZIGMOND, Naomi. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?. In: **Learning Disabilities Research & Practice**, 20(2), 79-85, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MCLESKEY, James; WALDRON, Nancy. Comprehensive school reform and inclusive schools. **Theory into Practice**, 45 (3); p.270, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 02 Nov. 2023.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 60–72, 2016.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar. 2018.

MOREIRA, Carlos José de Melo. (2016). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas – SP, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira\\_CarlosJosedeMelo\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira_CarlosJosedeMelo_D.pdf)>. Acesso em: 30 Out. 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORSINK, Catherine Voelker; THOMAS, Carol Chase; CORREA, Vivian Ivonne. **Interactive teaming**: consultation and collaboration in special programs. New York: MacMillan, 1991.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. A formação da profissão docente. In: **Os professores e sua formação**, Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1995.

NUNES, Lorrana Oliveira. **Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)**. 2022. 378f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa/PB, 2022.

O'SHEA, Dorothy J.; O'SHEA, Lawrence J. What have we learned and where are we headed? Issues in collaboration and school reform. **Journal of Learning Disabilities**, n. 30, p. 376-377, 1997.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; PENA, Maria Tereza da Silva. Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da Nova Gestão Pública: uma análise do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob a perspectiva dos agentes de base em educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 133, p. 1-27, out. 2018.

OLIVEIRA, Cláudia Medeiros de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1415>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 2021. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 10, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. (Tese de Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 61-74, mai./ago.1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 Fev. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, 2005.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Tradução de G. Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASQUINI, Adriana Salvaterra; SOUZA, Marcia Maria Previato de. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico na educação básica**. Maringá: Centro Universitário de Maringá. 2015. 151 p.

PAULA, Kennedy José de. Custo-Aluno Qualidade em Mogi das Cruzes/SP: simulação pelo SimCAQ com base em um Padrão de Qualidade de Referência (PQR). **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 13, 2023.

PEREIRA, Mírian Rosa. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA**. 2019. 199p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PESSOTTI, Isaias (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)**, 2014; 22(19):1-20. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1378/1223>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade inicial na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**.v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p.78-94

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2014. Disponível em: <[http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14\\_oneidepojo.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_oneidepojo.pdf)>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

POPP, BARBARA. **Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/pt-br.php>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

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. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, pp. 129-143, 2017.

PUGACH, Marleen C; JOHNSON, Lawrence J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exception Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

RAMOS, Marília Patta. 2013. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, Londrina, V.18, N.1, Jan./Jun. 2013, p. 55-65. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16807>>. Acesso em: 06 Out. 2019.

REDE FINEESP. 2023. **Rede de Pesquisadoras/es sobre Financiamento da Educação Especial** – Rede Fineesp. Disponível em: <<http://www.redefineesp.fe.usp.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.50-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho do. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU**. UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n 1, edição 23, p. 98 - 113, Jan. - Abr. de 2019.

SANTOS, Marcos Pereira dos. (2012). **O Ser Social e os Fins da Educação Escolar**. In.: Planeta Educação. Disponível em: <<https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2340>>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no paraná. In: **XX Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2015. Disponível em:<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334\\_9281.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf)> Acesso em 10 Out. 2023.

SCUSSEL, Denise Rodovalho. **As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24462/3/Inter-rela%C3%A7%C3%B5esTrabalhoPedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

SEDU/ES, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, 2023. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/saeb>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Luana Soares da; SOUZA, Marta Rejane da Silva; AMBLARD, Isabela. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **T picos Educacionais**, n. 23, 2018.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Rev. bras. educ. espec.** **20** (1), Mar, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100005>>. Acesso em: 12 Out. 2023.

SILVA, Natália Menin da; PINTO, José Marcelino Rezende. A valorização dos profissionais de uma escola do campo, localizada em um assentamento de reforma agrária. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 3, 2013.

SILVA, Patrícia Aparecida da. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18097>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

SILVA, Robson Roberto da. Concepções e funções da descentralização na gestão pública democrática e no gerencialismo. **O Social em Questão** - Ano XIX - nº 36 – 2016, p. 337 – 358. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/15\\_OSQ\\_36\\_Silva.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/15_OSQ_36_Silva.pdf)>. Acesso em: 10 Out. 2023.

SILVA-PEREIRA, Ana Cláudia da. **Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1836?mode=simple>>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. A experiência internacional sobre gastos mínimos necessários à educação básica. Há uma armadilha legal-cognitiva no Brasil? In: Marcelo Lopes de Souza; Fabiana de Assis Alves; Gustavo Henrique Moraes. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas**. 1ed. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2021, v. , p. 31-74.

SOARES, Relva Lopes Chaves. **Um olhar sobre o acesso à educação infantil no território de identidade de Vitória da Conquista – BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Relva-Lopes-Chaves-Soares-ok.pdf>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. Aproximações entre a No Child Left Behind e o Ideb/Brasil: Contribuições para um debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023005, 2023. eISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16848>

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**., São Paulo, n, 48, p. 13-23, 2019.

SOUZA, Heder Amaro Velasques de. **A dimensão pedagógica da gestão educacional e a qualidade social da educação básica: um diálogo necessário**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26934>>. Acesso em: 30 Jan. 2020.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 311p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1780-1793. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 Nov. 2023.

TEIXEIRA, Alex Niche; BECKER, Fernando. (2001). Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº.5, Jan./Jun. 2001, p. 94-113. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222001000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000100006)>. Acesso em: 06 Out. 2019.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108682>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 1, n. 1, 2003.

UNESCO, Llece (2001). First International Comparative Study on Language, Mathematics and Associated Factors, for Students of the Third and Fourth Grade of Basic Education.

VELOSO, Isabella Maria Coelho. **Qualidade na educação infantil em uma escola no município de Fortaleza**: um olhar sobre a construção de um conceito. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2267991](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2267991)>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

VIANA, Mariana Perleje. Os Recursos Financeiros Descentralizados como Indutores da Gestão Democrática e Ferramentas para a Promoção da Qualidade do Ensino. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 7, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

WOOD, Michelle. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. (org.) **O Controle das Emoções**. Paraíba: UFPB, 2009.