

# DESIGUALDADES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Carla Briseida Choque Villarroel Silva<sup>1</sup>

Lucas de Souza Leite<sup>2</sup>

Claudiana Raymundo dos Anjos<sup>3</sup>

Reginaldo Célio Sobrinho<sup>4</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo engendrar reflexões sobre as práticas pedagógicas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, centrando as reflexões ao grupo de estudantes com deficiência. Metodologicamente a pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se ensaio teórico apoiado na bibliografia que versa sobre a temática, especial em Arendt (2017), Arroyo (2015), Adorno (2003), Campello (2017), Franco (2014), tomando como campo empírico a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), estado do Espírito Santo (ES). As análises são apresentadas em dois itens, sendo o primeiro a) As margens da educação; e o segundo b) Desigualdades e estigmas presentes nas práticas pedagógicas. Nossas reflexões apontam para um baixo volume de pesquisas, dados e indicadores socioeconômicos sobre pessoas/estudantes com deficiência, que as questões socioeconômicas são um fator determinante implicado nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e que os estudantes público da educação especial, quando em situação socioeconômica vulnerável, são duplamente estigmatizados, ou seja, por uma perspectiva biologizante e pela sua situação social.

**Palavras-chave:** Desigualdade Socioeconômica. Inclusão escolar. Estigma Social. Práxis Pedagógica.

<sup>1</sup> Mestra em Educação (PPGE/Ufes). Professora efetiva na rede Municipal de Vila Velha - ES. Doutoranda em Educação (PPGE/Ufes), Vitória, ES, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa (CNPq): Política, Gestão e Inclusão Escolar (GRUPGIE). Bolsista Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0059-684X>. E-mail: [carlasilva47872@gmail.com](mailto:carlasilva47872@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (PPGE/CE/Ufes). Professor efetivo de Educação Especial (SEME/Cariacica). Doutorando em Educação (PPGE/Ufes), Vitória, ES, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa (CNPq): Política, Gestão e Inclusão Escolar (GRUPGIE). Bolsista Fapes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0825-5046>. E-mail: [lucas.souzaleite@outlook.com](mailto:lucas.souzaleite@outlook.com).

<sup>3</sup> Mestra em Educação (PPGE/Ufes), Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq): "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais". Bolsista Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1885-1738>. E-mail: [claudianaanjos.profe@gmail.com](mailto:claudianaanjos.profe@gmail.com).

<sup>4</sup> Professor Associado do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Diretor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2025-2028). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Ufes, linha de pesquisa "Educação Especial e processos inclusivos". Graduado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Ufes, 1998), mestre em Educação (2004) e doutor em Educação (2009) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados/MS (UFGD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4209-2391>. Email: [reginaldo.celio@ufes.br](mailto:reginaldo.celio@ufes.br).

## **SOCIAL INEQUALITIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES WITH SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY**

### **ABSTRACT**

This research aims to generate reflections on pedagogical practices in socioeconomically vulnerable contexts, focusing on the group of students with disabilities. Methodologically, the research, of a qualitative nature, is characterized as a theoretical essay based on the bibliography on the subject, especially Arendt (2017), Arroyo (2015), Adorno (2003), Campello (2017), Franco (2014), taking as its empirical field the Metropolitan Region of Greater Vitória (RMGV), state of Espírito Santo (ES). The analyses are presented in two sections, the first being a) The margins of education; and the second b) Inequalities and stigmas present in pedagogical practices. Our reflections point to a low volume of research, data and socio-economic indicators on people/students with disabilities, that socio-economic issues are a determining factor involved in the teaching and learning processes of students with disabilities and that special education students, when in a vulnerable socio-economic situation, are doubly stigmatized, that is, by a biologizing perspective and by their social situation.

**Keywords:** Socioeconomic inequality. School inclusion. Social stigma. Pedagogical praxis.

## **DESIGUALDADES SOCIALES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

### **RESUMÉN**

Esta investigación pretende generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en contextos socioeconómicamente vulnerables, centrándose en el colectivo de estudiantes con discapacidad. Metodológicamente, la investigación, de carácter cualitativo, se caracteriza por un ensayo teórico basado en bibliografía sobre el tema, especialmente Arendt (2017), Arroyo (2015), Adorno (2003), Campello (2017), Franco (2014), tomando como campo empírico la Región Metropolitana de la Gran Vitória (RMGV), en el estado de Espírito Santo (ES). Los análisis se presentan en dos ítems, siendo el primero a) Los márgenes de la educación; y el segundo b) Las desigualdades y estigmas presentes en las prácticas pedagógicas. Nuestras reflexiones apuntan a un bajo volumen de investigaciones, datos e indicadores socioeconómicos sobre las personas/estudiantes con discapacidad, que las cuestiones socioeconómicas son un factor determinante implicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y que los estudiantes de educación especial, cuando se encuentran en una situación socioeconómica vulnerable, son doblemente estigmatizados, es decir, por una perspectiva biologizante y por su situación social.

**Palabras clave:** Desigualdad socioeconómica. Inclusión escolar. Estigma social. Praxis pedagógica.

## INTRODUÇÃO

De acordo com os dados referentes ao resumo técnico do Censo escolar (INEP, 2022), o número de matrículas de educação no Brasil totalizou, em 2022, 1,5 milhão, tendo um aumento de 29,3% em relação ao quantitativo de matrículas registradas em 2018. Dentro desse conjunto de matrículas, ao debruçarmos especificamente na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), no estado do Espírito Santo, os dados apresentados por Silva; Bazilatto; Sobrinho (2020) apontam que em 2018 o Censo escolar apontava a existência de 12.069 estudantes com alguma tipologia de deficiência, de modo que, dentro desse quantitativo, aproximadamente 46% (5.529) viviam em situações características de famílias de baixa renda.

Dentro desse contexto, buscamos refletir sobre *se* e *como* a condição socioeconômica vivenciada por estudantes com deficiência se desenvolve dentro do contexto das práticas pedagógicas, principalmente em contextos considerados vulneráveis. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de engendrar reflexões sobre as práticas pedagógicas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, centrando suas reflexões especificamente no grupo de estudantes com deficiência, matriculados nas redes de ensino da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), no estado do Espírito Santo (ES).

Durante os últimos vinte e cinco anos, a universalização da Educação Pública tem permitido uma inclusão voltada a serviço da sociedade em conjunto com as mudanças políticas e sociais. Destacamos como marco importante para esse avanço educativo a Constituição Federal de 1988, que no Art. 208 aponta como dever do Estado uma educação que garanta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>5</sup> nas escolas, e que tem permitido e ampliado a oferta de uma educação pública, gratuita e que coloca a educação como um direito de todos, tendo como princípio da igualdade e orientando diversas garantias e condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

A partir da constituição de 1988 uma série de decretos e leis tem conseguido demarcar a chegada desse grupo de estudantes nas escolas e universidades

---

<sup>5</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

brasileiras. Ao entrar na década dos anos 90, com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a educação especial passa a ter maior relevância ao ser reconhecida como uma modalidade de educação.

Nos anos 2000, durante vigência do governo de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, diferentes políticas públicas foram promulgadas e colaboraram para o avanço de uma educação especial inclusiva. Dentre essas política, destacamos o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED); a Lei n. 10.845 de 05 de março de 2004; a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); a instauração do Programa de Acessibilidade na educação superior em 2005; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola (Padilha, 2015).

O programa BPC se tornou um importante elemento ao se configurar como uma Política de Assistência Social, garantido e regulamentado na legislação brasileira o benefício de um salário-mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou idosos maiores de 65 anos que tenham renda mensal *per capita* igual ou inferior a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário-mínimo vigente (INSS, 2020). Acreditamos na importância desse programa que além do benefício econômico, que visa combater as desigualdades sociais, também se alia ao monitoramento escolar desses estudantes na escola (Silva; Bazilatto; Sobrinho, 2020).

A partir do incremento do número de matrícula de estudantes com deficiência na escola comum, novas demandas e enfrentamentos de questões relativas à inclusão desses estudantes tem se tornado parte dos debates científicos e sociais. Temas como a acessibilidade nos espaços escolares, recursos, formação de professores vem se configurando como importantes pautas relativas à inclusão escolar desse público. Igualmente, a elaboração de políticas institucionais inclusivas para o atendimento das demandas emergidas no bojo desses mais de 20 anos de mudanças e do aumento do quantitativo das matrículas de estudantes com deficiência também têm sido pensadas.

Diferentes autores (Teixeira, 2013; França, 2014; Oliveira, 2021) apontam que o aumento de número de matrículas de estudantes com deficiência tem sido

resultado de movimentos a partir de políticas de inclusão e interesses de determinados setores. Por outro lado, esses autores apontam que, falar sobre a qualidade da educação e dos futuros direcionamentos da política de educação no campo de educação especial requer também debruçar-se sobre os recursos direcionados a esse grupo de estudantes a fim de contemplar não somente a inclusão, mas também a permanência. Teixeira (2014 p. 24) aponta que:

[...] levando em consideração o fundamento do direito à educação e a obrigatoriedade de matrículas dos alunos com deficiência, torna-se extremamente necessário que as políticas públicas de financiamento educacional promovam condições estruturais nas escolas públicas, de maneira que contribuam com a qualidade do ensino. Para que a escola em condições precárias não seja alvo apenas de ampliação de acesso e de gerenciamento da exclusão no processo de escolarização.

Contudo, nossa defesa é a de que esse debate precisa também levar em consideração os fatores socioeconômicos, muitas vezes negligenciados. Segundo dados do Anuário brasileiro da educação básica, “23,4% dos alunos de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo apresentavam nível suficiente em Leitura, em 2016, proporção quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto (68,2%)” (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 54).

Ainda dentro desse contexto, o próprio Anuário Brasileiro aponta que “Os dados disponíveis no Censo Demográfico do IBGE não oferecem informações suficientes para acompanhar o efetivo atendimento das crianças e dos jovens com deficiências, transtornos ou superdotação (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021, p. 51). Dentro desse contexto achamos pertinente levantar questionamentos referentes a *como a condição socioeconômica de estudantes com deficiência impactam/influenciam no desenvolvimento das práticas pedagógicas?* Chamamos atenção para a necessidade de perceber em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de desigualdades vêm tomando em conta toda as vivências subjetivas desses estudantes e se esse fator influencia o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Delineado este contexto, apontamos que esta pesquisa, de natureza qualitativa, é delineada como um ensaio teórico, apoiado na bibliografia que versa sobre a temática. Assim, para o cumprimento do propósito investigativo anunciado

no objetivo da nossa pesquisa, realizamos a discussão referente aos dados socioeconômicos associados às práticas pedagógicas e à desigualdade social em dois eixos temáticos, quais sejam, a) As margens da educação e b) Desigualdades e estigmas presentes nas práticas pedagógicas.

Com os debates realizados neste estudo, buscamos despertar reflexões referentes a necessidade de (re)pensar as nossas práticas pedagógicas de forma a não engessá-las nem sucumbi-las aos discursos vazios de uma “educação para todos” que, na verdade, transforma problemas estruturais em problemas individuais e pressiona professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas frente a currículos descontextualizados da realidade escolar e desconsiderando a realidade socioeconômica dos estudantes.

## AS MARGENS DA EDUCAÇÃO

Entendemos como práticas pedagógicas aquelas baseadas numa *práxis* voltada a reflexão através de uma ação consciente, que emerge da multidimensionalidade a partir da realidade social do aluno. Conforme enfatiza Franco (2016), toda prática pedagógica é cooptada por uma organização intencionalmente direcionada a atender as expectativas educacionais requeridas por uma dada comunidade social. Nas palavras do autor, as práticas pedagógicas “[...] enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo” (Franco, 2016, p. 541).

É cabível a reflexão sobre como desenvolver esse tipo de prática pedagógica se à educação tem sido imposto uma série de ações que inviabilizam seu caráter livre e reflexivo. No atual contexto, observamos a educação marcada por um forte gerencialismo (Zanotto; Sandri, 2018) e por uma perspectiva mercadológica, caracterizada cada vez mais por uma escola direcionada para o atendimento das avaliações de larga escala, que cerceiam a liberdade do ensinar e aprender cotidiano das escolas, que se veem invadidas pela necessidade de atender metas em prol da aquisição de financiamentos.

Como seria possível realizar uma educação emancipatória e reflexiva? E, dentro do contexto da área de educação especial, cabe numa fletirmos se, como



ficam os estudantes público da educação especial nessa lógica para atender a mão de obra do mercado?

Partindo do pressuposto de que a educação tem se tornado uma “máquina” a serviço do mercado e aos modos de agir em sociedade, Adorno (2003) reflete a respeito de como as estruturas severas dentro das escolas, voltadas a visões tradicionalistas, acabam por potencializar a ideia de uma indiferença contra a dor em geral. A severidade e a capacidade de suportá-la termina retirando das pessoas a capacidade de se interrelacionar, de se importar com o outro, deixando assim de ter uma visão do ser humano numa condição completa e transformando ele numa massa amorfa e dando lugar a “um caráter manipulador” (Adorno, 2003)

É esse caráter manipulador que Adorno (2003) chama de consciência coisificada, com sentimentos reprimidos e sem empatia. Neste contexto uma pessoa torna-se similar a uma coisa e, por sua vez, influência aos outros a se tornarem coisas, dado o ritmo da sociedade atual em que nos encontramos, marcada pela valorização do produto.

Dessa forma, Adorno (2003) aponta que todas as épocas produzem personalidades, de forma que sua realidade se relaciona com a técnica. O autor salienta que mais do que nunca estamos num período em que a técnica é supervalorizada e que isso é perturbador, pois, “[...] torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso — é que esta tendência de desenvolvimento se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo (Adorno, 2003, p.133).

Nesse sentido a mercantilização da educação tira seu potencial emancipatório, reduzindo a educação a um meio que justifica em si simplesmente um produto, uma educação voltada para o mercado de trabalho. Adorno (2003) se refere a como a educação tem se voltado a preparar o aluno numa formação a serviço do capital, que esse tipo de educação forma estudantes para o serviço do sistema e que pouco provê um sentido real. Assim, transforma a educação numa coisa e o estudante termina sendo coisificado como um produto a serviço do mercado.

Referente a esse contexto, Franco (2014, p. 538) aponta que

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

O processo pedagógico a partir de um olhar reflexivo e humanitário parte da condição de outorgar possibilidades de conhecimento que permita aos sujeitos a independência no sentido de emancipação e não de alienação. Dentro desse contexto, ao perder essa característica, a educação se vê reduzida a um espaço de alienação, voltado a transmitir conhecimentos que permitam aos sujeitos “competências e habilidades” necessárias para o mercado de trabalho.

A respeito da alienação, Arendt (2017, p. 222) aponta que ela “atrofia o espaço de aparência e o declínio do senso comum – e, naturalmente, levada a um grau muito maior numa sociedade de operários que numa sociedade de produtores”. Dentro desse contexto Arendt (2017) reflete como a alienação termina sendo reflexo de uma falta de autoconhecimento do sujeito que termina afetando seu próprio caráter ideológico e o torna apolítico. Nesse sentido a autora comenta que nenhuma pessoa pode se abster de deixar de ser humano e que ao não se autoconhecer, nega a si mesmo, ou seja, a condição da humanização é aquilo que o difere de uma coisa.

Arroyo (2003) ao analisar as relações entre educação, trabalho e exclusão social enfatiza a necessidade de atentar-se às contradições que precarizam a vida de milhões de seres humanos que tem direitos básicos negados, sendo submetidos a processos brutais de desumanização.

Dentro desse conjunto de saberes percebemos a importância de refletir ao respeito das práticas pedagógicas que considerem primeiramente o caráter emancipatório e reflexivo. Práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes se autoconhecer e se compreender como seres humanos com direitos e possibilidades capazes de discernir, pela sua própria autorreflexão, o que são e o que querem dessa sociedade.



Um saber docente que constitua em seu saber uma responsabilidade social que se vincule a seu objeto do seu trabalho, de forma a se comprometer com o coletivo e que, conforme Franco (2016, p. 541) “[...] significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal”. Dentro desse contexto a autora defende uma prática docente crítica em que o docente esteja em constante vigilância, não se conformando a somente dar lição, mas levando aos estudantes uma proposta, tendo crença sobre o que ensina e dando sentido a sua prática pedagógica, exercendo uma finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social e não desistindo do estudante mas sim acreditando nele (Franco, 2016).

Por outro lado, outros autores (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; Monteiro; Bragin, 2016; Vicari; Rahme, 2020) apontam que as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência evidenciam que os professores demonstram insegurança quanto as estratégias de ensino que devem ser aplicadas com estudantes com deficiência. Embora exista um avanço no sentido da inclusão desses estudantes dentro dos contextos educativos, ao mesmo tempo coexistem estigmas e mitos que devem ser quebrados.

Dentre os avanços apontados nas pesquisas, percebe-se que os professores vêm adaptando atividades de acordo as necessidades de cada aluno, ainda que de forma tímida e pouco assertiva. Quando observamos os aspectos socioeconômicos e seu impacto nos estudantes com deficiência percebemos que não existem dados que informem reflexões referentes a alfabetização ou sobre o desenvolvimento desse grupo de estudantes dentro do espaço escolar.

Dados socioeconômicos dos estudantes do ensino comum são possíveis de serem encontrados, no entanto, não encontramos esse quantitativo nas mesmas plataformas quando analisamos especificamente para o grupo de estudantes com deficiência.

As pesquisas – ou o baixo número delas – com crianças e adolescentes e suas condições socioeconômicas permitem realizar apontamentos referentes a necessidade de a sociedade ter maior acesso aos indicadores que tomem em conta o grupo de estudantes com deficiência e sua condição socioeconômica. Este fator

deve ser considerado, pois há uma necessidade indissociável de pensar ações conjuntas entre a sociedade, a gestão escolar e, em particular, o Estado, para, a partir de informações abertas ao público, possibilitar debates e ações para melhorar a inclusão escolar, as práticas escolares e a qualidade de vida deste grupo de estudantes.

Falar sobre as desigualdades sociais também é falar sobre os direitos das pessoas. Historicamente o Brasil tem sido um país que apresenta uma desigualdade social, estrutural e racial “num ciclo histórico de injustiça social, marcado pela crescente exclusão dos mais pobres e pela concentração de privilégios nos setores mais ricos da sociedade” (Campello, 2017, p. 10).

A esse respeito, Campello (2017) acrescenta que embora esse ciclo histórico tem mudado a partir de 2003 com políticas sociais e programas governamentais que tem impactado nos dados referentes a queda da desigualdade, naturalizar a pobreza e a desigualdade imobiliza e desmobiliza a luta de parte da sociedade por direitos.

## **DESIGUALDADES E ESTIGMAS PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Considerando o contexto delineado, neste tópico refletimos sobre como a construção social da desigualdade atravessa os diferentes espaços da sociedade, entre eles o da escola. Segundo Arroyo (2015) nossas práticas pedagógicas e de gestão precisam compreender que dentro dos espaços educacionais existem crianças pobres e que isso nos levará a questionar a respeito de quais são as exigências dessas vivências de pobreza e precariedade material.

Refletir sobre as nossas práticas pedagógicas se torna imprescindível num tempo no qual a política educacional vem cada vez mais cerceando as práticas pedagógicas, abaixo de *slogans* comerciais como o da BNCC que “vende” a imagem de um Brasil igual para todos. Torna-se importante reconhecer que nem todos no país têm condições iguais de direitos, sendo assim, nem todos iniciamos nossa vida de vivências e condições iguais, alguns vivem outros sobrevivem, índices de educação, saúde, renda, violência, fome entre outros escancaram essa desigualdade no Brasil.

Para Campello (2017, p. 130) há uma distância entre direitos e oportunidades de forma que “[...] o que para parte da população é um bem de consumo, para os mais pobres é um “não direito” e um limitante muitas vezes estrutural as suas oportunidades de desenvolvimento”. Quando compreendemos que muitas pessoas, crianças e estudantes com deficiência no Brasil não têm seus direitos básicos de subsistência entendemos também que dificilmente uma educação igual para todos dará certo. É preciso repensar as práticas e legislações escolares, as quais violam cada vez mais o trabalho do professor, obrigando-o a realizar um ensino que pouco será significativo para seus alunos.

No entanto, não é estranho que existam determinadas políticas educacionais voltadas para atender determinados massas/grupos dominantes. Arroyo (2010) comenta que parte da função do Estado e das suas instituições é reduzir as pressões sociais a projetos precários de reinserção num sistema de exclusões, a tal ponto em que o Estado nem propõe avançar para a justiça e igualdade.

Temos então dentro do contexto escolar um panorama em que cada um se vale por si, de um lado políticas educacionais guiando nossas práticas pedagógicas, do outro lado a realidade dentro da sala, a política instituída de cada escola, acrescidas das cobranças burocráticas e sociais.

É dentro desse contexto que refletimos sobre a condição socioeconômica de estudantes com deficiência. Segundo dados do Anuário Brasileiro da educação (2021) existem poucos indicadores que apresentem dados sobre deficiência. O documento cita que os indicadores apontam para a existência de um avanço significativo referente ao crescimento de matrículas, mas que somente 56,1% das escolas que contam com a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e/ou superdotação, possuem banheiro adequado.

Cabe então dentro desse contexto refletir como são desenvolvidas as práticas escolares com esse grupo de estudantes. Segundo Arroyo (2010, p. 1384),

É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados.

A esse respeito o autor destaca a pouca notabilidade de pesquisas que focalizam esse tema, destacando que na sociedade a noção de meritocracia, impondo o fracasso ao próprio indivíduo e desconsiderando a correlação indivíduo-sociedade (Elias, 1994).

Ao mesmo tempo entendemos que uma profissão como a docência a subjetividade atravessa não somente a aquisição do conhecimento curricular, mas a própria essência do aluno, tornando-se substancial desconstruir visões estereotipadas. Sobre esse aspecto, diferentes autores do campo das pesquisas sobre a desigualdade no contexto escolar apontam que é comum ao longo de nossas vidas criarmos e recriarmos imagens que foram consolidadas socialmente (Arroyo, 2015).

Frequentemente essas imagens também têm afetado o modo de produzir práticas pedagógicas nas escolas, associando a imagem de que os pobres são responsáveis pela sua própria pobreza ou associando a pobreza a uma imagem de crianças com problemas de disciplina, preguiça, escassez de espírito e valores. Arroyo (2015) chamará de uma visão moralista que naturaliza ver os pobres como carentes, não somente carentes materiais, mas carentes também de forma moral e espiritual. Nas palavras do autor,

A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (Arroyo, 2015, p. 9).

O impasse de essa visão moralista será que nas práticas pedagógicas a educação dentro da escola se voltará mais a querer ensinar a esses estudantes valores morais ao invés de focar nos aspectos curriculares, e que, quando não alcançados, a culpa será dessa falta de valores morais que estes estudantes não possuem por serem pobres.

Esse estigma recai em duplo valor quando é um estudante com deficiência pois já existe a construção de uma imagem rodeada pela perspectiva biologizante em que pouco se acredita no potencial a ser desenvolvido através das práticas

pedagógicas, sendo assim, ao não alcançar a aprendizagem, será a culpa da deficiência e quando pobre esse estigma se duplica.

Desse ponto de vista a própria permanência de estudantes com deficiência vem sendo questionada, tanto por movimentos (des)politizadores como das próprias famílias. Interesses do setor privado também vem realizando pressões para continuar com um forte privilégio no “jogo social” do atendimento de pessoas com deficiência.

A esse respeito, Pereira (2019) comenta que a política educacional de pessoas com deficiência é contraditória, pois, ao mesmo tempo que inclui também exclui. O encontro e desencontro do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ligado a interesses do capital permite que setores privados ofertem o AEE, contexto em que prevalecem práticas segregacionistas que prevaleciam no passado quando o setor público era totalmente complacente com o setor privado, permeado por uma concepção de educação especial em que o corpo era tomado com o impedimento orgânico do sujeito (Pereira, 2019).

Cabe então entender dois aspectos fundamentais, existem estigmas que prevalecem sobre estudantes com deficiência e que eles geram dentro da escola e na sociedade segregacionismo. No caso específico de estudantes com deficiência em situação socioeconômica vulnerável, há ainda um grande desafio imposto por uma educação moralista, segregacionista, meritocrática que leva a família, sociedade e até os professores especializados na área a pensar as razões daquele indivíduo estar matriculado na escola comum.

Segundo Campello (2017, p. 19) um grande desafio na agenda da educação de 2002 não era a oferta de vagas, mas sim a permanência das crianças na escola. O mapa da evasão escolar no Brasil, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 19), aponta que “96,7% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram o Ensino Fundamental, mas apenas 78,2% dos mais pobres chegaram a esse patamar”.

Esses dados apontam que provavelmente esses jovens se viram em muitos momentos na necessidade de abandonar a escola, seja por necessidades econômicas ou pelo pouco significado da educação construído nas suas vidas.

Entendemos que no caso de pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade esses questionamentos são muito mais instigadores, pois não temos ainda estudos referentes a condição socioeconômica desses estudantes e indicadores de avaliação referente a qualidade de AEE ofertado dentro das redes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo engendrar reflexões sobre a forma de ver as práticas pedagógicas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, as reflexões se voltaram especificamente ao grupo de estudantes com deficiência na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), Espírito Santo (ES).

Na tentativa de avançar nas reflexões de como mudar a perspectiva de uma educação que não se encontre resumida a servir ao mercado do trabalho, abordamos questões referentes a necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas e que a educação esteja voltada para uma prática reflexiva e significativa para os estudantes com deficiência, e não para a alienação.

Discutimos que quando em contextos socioeconomicamente desiguais também é necessário (re)pensar nossas práticas pedagógicas, que por vezes se dissolvem entre estigmas e mitos que envolvem práticas com julgamentos excludentes e capacitistas, ainda mais nos contextos atuais nos quais a educação se torna, cada vez mais, uma “máquina” que prepara os estudantes para o mercado de trabalho.

Entendemos que as escolas são formadas de diferentes “mosaicos” que conformam nossa sociedade e que práticas pedagógicas engessadas a serviço de currículos pensados para beneficiar as classes hegemônicas desconsideram a diversidade das realidades sociais e são geradoras de exclusão.

Dentro desse contexto entendemos que isso termina impossibilitando principal intuito da educação, a de ser uma educação libertadora que possibilite ao sujeito a possibilidade de autorreflexão a partir da sua realidade.

Analisando o contexto histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva percebemos que os últimos 20 anos possibilitaram avanços significativos mediante legislações que permitiram uma escola mais inclusiva em relação a anos anteriores, mas entendemos que a legislação, frente a realidade



escolar, encontra-se por vezes descontextualizada, servindo cada vez mais voltada ao serviço do mercado de trabalho. Nesse contexto os estudantes com deficiências e a sua educação por vezes não se encaixam dentro desse sistema, motivo pelo qual existe uma constante pressão entre o serviço público e o terceiro setor quando nos referimos ao financiamento da educação especial.

Assim, consideramos que as questões socioeconômicas são um fator determinante implicado nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e que os estudantes público da educação especial, quando em situação socioeconômica vulnerável, são duplamente estigmatizados, ou seja, por uma perspectiva biologizante e pela sua situação social. Além disso, o atual contexto da educação, marcada por uma política neoliberal pautada em competências e habilidades e a precarização do magistério inviabilizam a constituição de práticas pedagógicas contextualizadas para estudantes com deficiência em situação socioeconômica vulnerável.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Editora Paz e terra, Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 13 de agosto de 1969.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, p. 401-418, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Módulo introdutório do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), 2015.

ARROYO, Miguel. G. Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010.

BRAGIN, J. M. B; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Jornal of Research in Special Education**, v. 16, p. 884-888, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

CAMPELLO, T. **Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás.** 1.ed. Brasília: Editora Vozes, 2017, 80p.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da Educação Especial: Complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios no período de 2010-2014.** Tese Doutorado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 364, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL (INSS). 2020. Disponível em: <https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. M. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado no período de 2018-2021.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória (ES), 240 p., 2021.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 160–177, 2016.

PEREIRA, Mirian Rosa. **Um estudo sobre a inclusão escolar e recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, município de Marabá-PA.** Orientadora: Maria Edilene dos Santos Ribeiro. 2019. P, 107. Mestrado em Educação, Belém, Pará, 2019.

SILVA, C. B. C. V; BAZILATTO; SOBRINHO, R. C. Situação socioeconômica de estudantes com deficiência no Espírito Santo. In: **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 2021, Vitória. Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII

Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES, 2020. V. 3p. 1-13.

TEXEIRA, Lovato Agda. **O financiamento Público da Educação Especial em Goiás**. Orientador Maria Marta Lopes Flores. 2015. P, 107. Mestrado em Educação. Campus Catalão, Goiás, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VICARI, L. P. L.; RAHME, Mônica Ma. F. Escolarização de alunos com TEA; práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista educação especial**, v. 33, p. 1-23, 2020.

WEIZENMANN, L. S; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Revista psicologia escolar e educacional**, v. 24, p. Elocid -e217884, 2020.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018.

Recebido em: 06 junho de 2024.  
Aprovado em: 15 de maio de 2025.  
Publicado em: 29 de agosto de 2025.

