



Uma escola  
*para todos:*  
quanto custa este direito?

Janaina Kunzler

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

**JANAINA KUNZLER**

**UMA ESCOLA PARA TODOS:  
Quanto Custa Este Direito?**

**Porto Alegre**

**2019**

JANAINA KUNZLER

**UMA ESCOLA PARA TODOS:  
Quanto Custa Este Direito?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional-Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof(a). Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2019

K96u Kunzler, Janaina.

Uma escola para todos: quanto custa este direito?/Janaina Kunzler. –  
Porto Alegre, 2019

Dissertação (Gestão Educacional, Mestrado em Gestão Educacional-  
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional- Mestrado Profissional da  
Universidade do Vale do Rio Dos Sinos- UNISINOS.

Referências- F. 116-123

Orientação: Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Marques da Rocha.

1.Gestão Educacional. 2.Custos da inclusão. 3.Custo-aluno. I. Kunzler,  
Janaina. II.Uma escola para todos: quanto custa este direito?

**UMA ESCOLA PARA TODOS:  
Quanto Custa Este Direito?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 26 de março de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha - Unisinos

---

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus - Unisinos

---

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna - UERGS

Dedico esta dissertação a toda sociedade brasileira que tem esperanças na educação e aos gestores que percebem a possibilidade da educação inclusiva, mas também os ajustes necessários na sua política.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao olhar para trás, percebo que este caminho só foi possível porque muitas pessoas contribuíram e me auxiliaram durante toda a trajetória.

À orientadora desta pesquisa, Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha, que me acolheu a destempo e acreditou na minha ousada proposta de pesquisa.

À banca examinadora deste trabalho, pelo apoio, incentivo e contribuições destinadas desde a qualificação; em especial ao professor Dr. Artur Jacobus que me indicou bibliografias valiosas para o referencial teórico desta pesquisa.

A minha equipe de trabalho na escola, que entendeu a minha ausência e garantiu que o cotidiano caminhasse e que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Às direções das escolas que aceitaram contribuir e assumir comigo os riscos da pesquisa.

Aos queridos amigos Marinice e Davi Simon, pelos momentos de conversas em que pude partilhar um pouco da solitária caminhada de pesquisadora e receber preciosas observações e contribuições que tornaram a pesquisa mais profunda.

A minha compreensível e dedicada família, que constantemente me incentivou e demonstrou apoio nas atividades cotidianas. Aos meus amados filhos e meu esposo, que toleraram minha ausência e estiveram sempre me esperando de braços abertos.

Muito obrigada!

[...]Se não houver o **comprometimento**, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a **educação inclusiva é o melhor caminho para uma educação social mais efetiva** das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará (BEYER, 2013, p. 63, grifos nossos).



## RESUMO

A discussão em torno do tema inclusão tem ganhado forças desde 1994, após a Declaração de Salamanca. Este trabalho apresenta a ideia da educação na perspectiva inclusiva, ensejando a construção urgente de uma escola para todos (MANTOAN, 1999). Para tal, direciona a discussão a fim de torná-la possível do ponto de vista econômico-financeiro nas escolas privadas. Trata, ainda, do enfrentamento da complexa questão de equacionar as condições da oferta da Educação Especial na rede regular de ensino privada, considerando os aspectos pedagógicos, a gestão e o financiamento da Educação Inclusiva. Nesse sentido, discutimos os contrastes cotidianos gerados em decorrência da proibição da cobrança de valores adicionais dos alunos de inclusão, prevista na Lei Brasileira da Inclusão (LBI) e na Nota Técnica 15 do Ministério da Educação (MEC). Portanto, a pesquisa tem como objetivo determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão à luz da política pública de inclusão e das normas da educação inclusiva vigentes, visando fomentar uma proposta de incentivo fiscal e de financiamento da inclusão na rede privada de ensino. A metodologia aplicada foi de Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2005), tem sido investigadas três escolas de Educação Básica regulares privadas do Município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados no período de julho a setembro de 2018, tendo como base as informações do ano de 2017. Serviram como fontes de evidência entrevistas, formulários e documentos contábeis. Neste estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma espontânea, tendo como finalidade averiguar os processos institucionais impactados pela inclusão de alunos deficientes, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. Para composição de custos, foi atribuído o conceito de custo econômico, aquele em que nem sempre há desembolso de valor (MARQUES, 1996), mas em que se calculam também os valores despendidos com horas de trabalho para a realização de tal atendimento. O índice, considerado importante ferramenta de gestão, foi calculado a partir das informações contábeis disponibilizadas pelas escolas. Evidenciou-se uma diferença percentual elevada entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão, como foi hipótese desta pesquisa. Identificou-se que o índice aluno-inclusão é variável de escola para escola em função das características da oferta dos serviços prestados e do número de alunos matriculados. Nos três casos, o índice apresentou um custo-aluno-inclusão entre 65% e 122% superior ao custo-aluno. Como proposta de intervenção, foram encaminhadas três ações, a saber: a) Sugestão ao Conselho Estadual de Educação de revisão do Parecer CEED/RS nº 056/2006 quanto ao número máximo de alunos matriculados em turmas com alunos de inclusão, sem interferir na viabilidade econômica das instituições; b) encaminhamento dos resultados da pesquisa ao Ministério Público na Coordenadoria da Educação de Porto Alegre, com o propósito de dar ciência dos custos acarretados pela inclusão às instituições privadas; c) condução de proposta de incentivo fiscal para as instituições privadas que, comprovadamente, atingirem as metas de atendimento dos alunos da Educação Especial; d) dar continuidade ao trabalho de assessoria que realize às escolas do Grupo Doroteias, apresentando os indicadores desta dissertação como possibilidade de incrementar suas ferramentas de gestão. Assim, pretende-se que o estudo proporcione mudanças nas políticas públicas brasileiras de modo a incentivar as escolas privadas a ampliarem o atendimento da Educação Especial sem prejudicar a sustentabilidade econômico-financeira da escola.

**Palavras-chave:** Gestão educacional. Custos da Inclusão. Custo-aluno.

## ABSTRACT

The discussion on the theme of inclusion has gained strength since 1994, after the Declaration of Salamanca. This paper presents the idea of education in an inclusive perspective, leading to the urgent construction of a school for all (MANTOAN, 1999). In order to do so, it directs the discussion to the possibility of an inclusive school from the economic-financial point of view in private schools. It also addresses the complex question of equating the conditions of the Special Education offer in the regular network of private education, considering the pedagogical aspects, the management and financing of an Inclusive Education; thus, we discuss the daily contrasts generated due to the prohibition of the collection of additional values of inclusion students, provided for in the Brazilian Inclusion Law (LBI) and Technical Note 15 of the Ministry of Education (MEC). The research aims to determine the difference between cost-student and cost-student-inclusion, in light of the public policy of inclusion and the norms of inclusive education in force, aiming at fomenting a proposal of fiscal incentive and financing of the inclusion in the network of private education. The methodology applied was a Multiple Case Study (YIN, 2005), in which three regular private primary schools of the Municipality of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, were investigated. Data were collected from July to September 2018, based on information of the year 2017. Interviews, forms and accounting documents were used as sources of evidence. In this study, the interviews were conducted spontaneously, with the purpose of ascertaining the institutional processes impacted by the inclusion of disabled students, with developmental disorder and high skills/giftedness in schools. For cost composition, the concept of economic cost was attributed, in which there is not always a value disbursement (MARQUES, 1996), but considers in the equation the amounts spent with working hours to perform such service. The index, considered an important management tool, was calculated based on the accounting information provided by the schools. A high percentage difference between cost-student and cost-student-inclusion was evidenced, as was the hypothesis of this research. It was identified that the student-inclusion index varies from school to school according to the characteristics of the services offered and the number of students enrolled. In all three cases, the index presented a cost-student-inclusion between 65% and 122% higher than cost-student. As a proposal for intervention, three actions were submitted: a) a suggestion to the State Board of Education of a review of the Parecer CEED/RS nº 056/2006 regarding the maximum number of students enrolled in classes with inclusion students, without interfere in the economic viability of institutions; b) referral of the research to the Public Prosecutor's Office of the Education Coordination of Porto Alegre, with the purpose of making known the costs entailed by inclusion in private institutions; c) conducting a tax incentive proposal for private institutions that have proven to meet the goals of special education students; d) to continue the advisory work, which I carry out, to the schools of the Doroteias Group, presenting the indicators of this dissertation as a possibility to increase their management tools. Thus, it is intended that the study provide changes in Brazilian public policies, in order to encourage private schools to expand the Special Education service without prejudice to the economic-financial sustainability of the school.

**Key-words:** Educational management. Costs of Inclusion. Cost-student.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2017 .....	32
Ilustração 2 - Composição dos custos escolares .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências da pesquisa.....	29
Quadro 2 - Marcos históricos e Legislação da Inclusão .....	45
Quadro 3 – Categorias de trabalhos do Estado do Conhecimento .....	63
Quadro 4 – Conceitos significativos .....	65
Quadro 5 – Conexão entre objetivos e procedimentos metodológicos .....	71
Quadro 6 – Dicionário de Indicadores.....	76
Quadro 7 – Considerações dos gestores .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da população da Educação Especial por deficiência, matriculadas na escola comum, por regiões do Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre - 2017 .....	33
Tabela 2 - Matrículas de Educação Especial - etapa de ensino e tipo de classes - 2016 .....	35
Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica, Total e Educação Especial em Classes Comuns por Administração – 2016 .....	37
Tabela 4 - Número de alunos de inclusão da escola A .....	82
Tabela 5 - Alunos de Inclusão por turma na Escola A.....	83
Tabela 6 – Alunos por turma – Escola B .....	87
Tabela 7 – Número de alunos por turma na Escola C.....	92
Tabela 8 – Instrumento para levantamento de dados .....	94
Tabela 9 – Demonstração dos indicadores .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Matrículas de EE em classes comuns por Regiões do Brasil - 2017 .....	31
Gráfico 2 – Escolas de Educação Básica de Porto Alegre, distribuídas por dependência administrativa - 2017.....	34
Gráfico 3 – Porcentagem de matrículas de inclusão em classes comuns 2008-2016 .....	35
Gráfico 4- Matrículas de Educação Especial na Educação Básica de Porto Alegre distribuídas por dependência administrativa - 2017 .....	36
Gráfico 5 – Evolução das Matrículas da Educação Especial em classes comuns da Rede Privada de Porto Alegre – 2011 a 2017 .....	37
Gráfico 6 – Custo-aluno (CAA).....	95
Gráfico 7 – Custo-aluno-educação especial (CAEE).....	96
Gráfico 8 – Custo-aluno-turma reduzida (CATR) .....	97
Gráfico 9 – Custo-aluno-inclusão (CAIA) .....	98
Gráfico 10 – Custo-Aluno-Global.....	100
Gráfico 11 – Análise comparada de custos.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACI	Avaliação Curricular Individualizada
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
CAA	Custo-Aluno-Ano
CAEE	Custo-aluno-educação especial
CATR	Custo-aluno-turma reduzida
CAIA	Custo-Aluno-Inclusão-Ano
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEED	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CG	Custo Global
CLT	Convenção de Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
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 dos Profissionais da Educação
ICI	Índice Custo Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MP	Ministério Público

NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NI	Nova Iorque
PCD	Pessoa com deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	<b>16</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA</b> .....	<b>20</b>
2.1 Por que estudar o custo-aluno-inclusão?.....	22
2.2 Dimensão da Educação Especial.....	29
<b>3 LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 Construção da política educacional inclusiva no Brasil</b> .....	<b>41</b>
3.1.1 Legislação e normas para a Educação Inclusiva .....	43
3.1.2 Política de financiamento da educação .....	48
<b>3.2 A gestão educacional na construção da Escola Inclusiva</b> .....	<b>51</b>
3.2.1 Custos Educacionais - Conceitos.....	58
3.2.2 Custos da Educação Inclusiva – Estado do Conhecimento .....	61
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
4.1 Delineamento da pesquisa .....	66
4.2 Casos investigados.....	69
4.3 Fontes de evidência .....	70
4.4 Procedimentos para a determinação do custo-aluno .....	72
4.5 Análise de evidências .....	78
<b>5 PRÁTICAS INCLUSIVAS E O CUSTO-ALUNO-INCLUSÃO</b> .....	<b>80</b>
5.1 Escola A .....	80
5.2 Escola B .....	86
5.3 Escola C .....	89
<b>5.4 Resultados da investigação sobre custo-aluno</b> .....	<b>93</b>
5.4.1 Resultados custo-aluno anual (CAA) .....	95
5.4.2 Resultados custo-aluno-adicional-educação especial (CAEE).....	96
5.4.3 Resultados custo-aluno-turma reduzida (CATR).....	97
5.4.4 Resultados custo-aluno-inclusão (CAIA) .....	98
5.4.5 Resultados custo-aluno-global (CG) .....	100
5.5 Percepção dos gestores .....	102
<b>6 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>105</b>
<b>7 PALAVRAS QUE NÃO CESSAM</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>121</b>

<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C – RELAÇÃO DE TRABALHOS COLETADOS PARA O ESTADO DE CONHECIMENTO.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 1 - PLANILHA DE CUSTO - DECRETO Nº 3274/1999 (ANEXO 1) .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 2 - PLANILHA DE CUSTO - DECRETO Nº 3274/1999 (ANEXO 2) .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 3 – INVENTÁRIO DA SRM DA ESCOLA A.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO 4– INVENTARIO DA SRM DA ESCOLA C.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 5 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS..</b>	<b>143</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

*Uma escola para todos*, frase que inicia o título desta dissertação, refere-se a uma escola que proporcione um ensino de qualidade e consiga trabalhar com as diferenças, valorizando o potencial de cada um de seus alunos. Trabalhar com as diferenças requer um olhar distinto e fraterno para cada sujeito envolvido, e por isso é preciso que as escolas estejam dispostas e organizadas para receber a todos e proporcionar o convívio integral, sem discriminar ou segmentar o ensino e, assim, proporcionar uma educação inclusiva.

O direito à educação é natural e por isso o ambiente escolar deve proporcionar um convívio harmonioso. As palavras de Mantoan (2015) reforçam a ideia de que uma escola para todos é aquele em que:

[...] ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2015, p. 9).

Dessa forma, não basta que a educação inclusiva esteja prevista por lei, é necessário que o cotidiano da escola proporcione uma educação humanizadora e que a inclusão seja parte de seu planejamento econômico-financeiro. Assim, esta dissertação apresenta a Pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) que investigou o custo econômico-financeiro da educação inclusiva na rede regular de ensino privada.

Educação para todos é um direito constitucional. Ainda assim, a lei, por si só, não assegura esse direito. É necessário que as políticas econômicas e educacionais sejam construídas com o objetivo de dar condições para que o direito à educação seja assegurado. Sabemos que no Brasil há muitas crianças em idade escolar fora da escola por diversos motivos, mas um deles, em especial por se relacionar ao tema desta pesquisa, diz respeito aos alunos de inclusão que, muitas vezes, pelos supostos custos que geram às escolas, têm suas matrículas negadas. Nesse sentido, o problema de pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: como e quanto a inclusão escolar impacta os custos de escolas regulares privadas de Porto Alegre? Assim, temos como intenção subsidiar uma proposta de políticas públicas de incentivo e financiamento dos alunos de inclusão na rede privada regular de ensino.

Até pouco tempo, a Educação Especial encontrava-se organizada de forma segregada da Educação Regular, ou seja, os alunos com deficiência eram atendidos por escolas especializadas sem que houvesse qualquer integração com a educação regular. No entanto, nas últimas décadas, a Constituição Federal iniciou um novo capítulo na história da Educação Brasileira: a Educação Inclusiva. Mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca de 1994, a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um tema muito relevante nos encontros de educação. Essas novas discussões geram diversas possibilidades, mas também grandes entraves na forma de conduzir o atendimento da educação especial nas classes comuns e dar condições tangíveis a esse atendimento. A Declaração de Salamanca assegura que “toda criança tem direito fundamental à educação (...) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Percebe-se que há um grande distanciamento entre o que propõe a Declaração e o que, de fato, acontece no cotidiano escolar.

No Brasil, a inclusão escolar tem sido debatida, com maior profundidade, desde a Constituição Federal de 1988, que, em seu texto amplo, estabelece a obrigatoriedade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e certifica que o ensino será ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Foi para atender à Constituição e à demanda da globalização que surgiu a necessidade de políticas públicas específicas que garantissem a inclusão da pessoa com deficiência e a acessibilidade. Como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado será disponibilizada preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, pouco se discute sobre os custos gerados pela inclusão escolar e a lei impede cobrança adicional. Ora, se há previsão para igualdade de acesso e permanência para sujeitos que demandam serviços distintos, questiona-se o fato de não haver incentivos para que a escola proporcione o atendimento igualitário com a mesma disponibilidade de recursos.

O campo educacional sempre foi um dos meus encantamentos pessoais. Iniciei minha vida escolar numa escola preocupada com a formação integral de seus alunos e com a formação de cidadãos com valores éticos e cristãos. Foi nessa mesma escola que iniciei e mantenho minha carreira profissional. Do magistério à graduação em

Economia e agora mestrado em Gestão Educacional, minha formação foi se complementando, entendendo que a integração entre a Ciência Econômica e a Educação é necessária para que a Economia possa garantir a educação para todos, sem que o fator econômico supere as questões pedagógicas. Encontro consonância nas palavras de José Marcelino de Rezende Pinto, em entrevista para o site de “De olho nos planos”<sup>1</sup>, que diz de forma categórica: “Se queremos mexer na Educação hoje, temos que mexer na economia.” A sua fala é uma crítica à atual política econômica em vigor no Brasil, que institui o novo regime fiscal, colocando um limite nos gastos públicos do governo federal por 20 anos. Para o professor, por causa dos anos de descaso com a Educação, o Brasil precisaria agora fazer um esforço maior de alocação de recursos para essa área para avançar na qualidade.

Dessa forma, fui construindo meu espaço na escola, sempre fazendo a leitura de cenários e buscando formas mais eficientes de fazer a gestão. A graduação foi significativa na minha formação e ofereceu bons subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação e da gestão educacional.

A escola em que atuo na direção administrativa mantém o projeto de inclusão, realizando a matrícula dos primeiros alunos com deficiência em classes comuns no ano de 2004. A inclusão é algo que parece muito simples para quem está distante de escolas, mas, na prática, apresenta desafios não só pedagógicos, mas também administrativos e econômicos. Decorre daí a percepção da necessidade de se ter o setor administrativo envolvido na proposta pedagógica, possibilitando à escola adequar-se física e economicamente às diferenças dos alunos para dar condições de construir um projeto de inclusão honesto e preocupado com todos os sujeitos da escola.

As demandas da gestão educacional e a recente recomendação do Ministério Público Estadual, em Porto Alegre, para promoção da inclusão me levaram a participar de debates e discussões acerca da gestão da Educação Especial e da Inclusão na Escola Regular, com o intuito de melhorar as condições para que a inclusão aconteça. A inclusão está posta e deve acontecer, “não se muda a escola com um passe de mágica” (MANTOAN, 1999). Minha reflexão é posterior ao processo de inclusão e busca entender o que mudou nas escolas que promovem a inclusão e como a gestão

---

<sup>1</sup> Entrevista disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/economia-pne-caq-marcelino/>, consulta realizada em 13/01/2019.

deve tratar seus recursos a fim de atender à legislação em vigor e garantir a sustentabilidade institucional.

Uma escola para todos precisa estar constantemente capacitando sua equipe e buscando estratégias para uma gestão pedagógica e administrativa coerente com as políticas inclusivas, fato que me fez sentir a necessidade de aprofundar a investigação acerca dos custos gerados pela educação inclusiva, de modo especial na rede privada de Porto Alegre. E então, quanto custa esse direito? Esta dissertação tem a intenção de discutir as questões da inclusão e seus custos na rede regular de ensino básico, tema de poucos estudos publicados no Brasil, buscando contribuir para que a política pública seja, também, responsável pelo incentivo ao trabalho inclusivo de qualidade nas escolas.

Dessa maneira, este trabalho adotará a estrutura a seguir delineada: Apresenta-se inicialmente o que é Educação Inclusiva, razões para o estudo dos custos e dimensão da Educação Inclusiva e como se dá a sua gestão na escola regular da rede privada. São apresentados ainda os objetivos, o problema e a justificativa do estudo. O projeto vai ganhando corpo a partir do referencial teórico, no qual são apresentados autores que discutem o tema inclusão, além da legislação acerca do tema, financiamento da educação e da inclusão no Brasil e os principais conceitos de custos. Na etapa seguinte, a metodologia vai delineando o formato da pesquisa e apresentando as ferramentas que foram utilizados para atingir os objetivos desta pesquisa. Na sequência, apresentam-se os resultados da pesquisa e o entendimento dos gestores a respeito da importância dos indicadores encontrados. Por fim, são apresentadas as contribuições da pesquisa.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Há diversos estudos em torno da Educação Especial e inclusiva e muitas são as leis que buscam normatizar a educação inclusiva no Brasil. Neste capítulo serão apresentadas as justificativas para o estudo do custo-aluno-inclusão, bem como a dimensão da educação especial no país, regiões brasileiras, estado e município de Porto Alegre, demonstrando a relevância do atendimento educacional.

O artigo 208 da Constituição de 1988 estabelece como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento de alunos com deficiência, que até então estava organizado nas chamadas escolas especiais ou em classes especiais, passou a ser um novo desafio para a escola regular. Assim, constitui-se a intenção de proporcionar a escolaridade de alunos com deficiência em classes comuns e acabar com a segregação educacional, proporcionando uma escola para todos.

O público da educação especial na perspectiva inclusiva é definido pela Política Nacional de Educação Especial de 2008 como pessoa com deficiência (PCD), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação (AH/S)<sup>2</sup>, sendo descrito da seguinte maneira:

(...), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p.11).

As discussões acerca do público alvo da política tiveram destaque em eventos internacionais que passaram a influenciar as políticas de inclusão não só no Brasil, mas no mundo todo, estabelecendo acordos, declarações e legislações que serão apresentados na seção seguinte. Nesse sentido, a Declaração Mundial de Educação

---

<sup>2</sup>Deficiências enumeradas pela Política Nacional da Educação Especial de 2008.

Para Todos de 1990 veio com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 convoca pais e/ou responsáveis para a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em 1994, a Declaração de Salamanca<sup>3</sup> estabeleceu princípios, políticas e práticas na área das “necessidades educacionais especiais”<sup>4</sup> no Brasil e, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passou a definir, em seus artigos 58 a 60, a educação especial como modalidade de educação escolar. O artigo 59 define que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;  
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;  
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, n.p.).

Ou seja, a LDB articula os diferentes processos das escolas regulares (escolas comuns), indicando como e em quais aspectos elas deverão se adequar para assegurar o atendimento dos educandos que antes eram atendidos exclusivamente pelas escolas especiais.

Os debates foram aprofundados e surgiram leis específicas, que hoje estabelecem, regulamentam e orientam a inclusão escolar no Brasil e nos Estados. Dez anos após a LDB, no Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEED-RS) emite o Parecer nº 056/2006, que orienta as escolas da rede regular de ensino sobre a implementação das normas que regulamentam a educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Esse parecer esclarece vários aspectos do cotidiano e do fazer pedagógico e administrativo das escolas comuns, tais como: sala de recursos, formação de professores, terminalidade específica, número de professores e alunos por turma, limite de permanência do aluno com “Necessidades Educacionais

---

3 Foi concebida como uma Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.

4 A área de necessidades educacionais especiais referenciada na Declaração de Salamanca passa a ser a área da educação especial na atual política pública.



Especiais” (NEE)<sup>5</sup>, disciplinas no Regimento Escolar, estrutura física e material pedagógico, servindo como um documento orientativo que normatiza a EE (Educação Especial) em classes regulares.

Reconhecendo a inclusão escolar como um grande desafio para gestão educacional, torna-se relevante o estudo e preocupação com os custos da educação inclusiva.

## **2.1 Por que estudar o custo-aluno-inclusão?**

De acordo com Mittler (2003) “a *inclusão* implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Além das reformas indicadas pelo autor, acrescento que demanda grandes adequações, incluindo a estrutura física, os processos administrativos, os pedagógicos e os recursos financeiros. Sendo assim, acredita-se que exista grande possibilidade de as escolas privadas serem pouco inclusivas e resistirem à inclusão devido à suposição de que a mesma acarrete um custo elevado para a escola, uma vez que é vedada a cobrança de adicional de alunos de inclusão.

Na prática, a escola precisa adequar o modelo de gestão em seus vários aspectos. O processo de acolhimento dos educandos precisa ser repensado para que a equipe pedagógica possa conhecer o histórico do aluno, bem como seu contexto familiar e social. A escola precisa estar informada dos especialistas que acompanham o desenvolvimento da criança, buscando informações por meio de laudos e avaliações precedentes. Cabe à família a manutenção do atendimento de saúde de seu filho e a preservação do suporte clínico para que a escola tenha condições de atender ao estudante do ponto de vista interdisciplinar. Faz-se necessário um cuidado especial no ingresso do aluno de inclusão em sala de aula, que deve ocorrer precedido de um trabalho com o professor que irá recebê-lo, a fim de garantir uma receptividade pelo grupo no qual será inserido e o conhecimento necessário por parte do professor necessário para a adaptação do aluno e de seus colegas a essa convivência. Esses são alguns exemplos de atividades rotineiras que passam a ser repensadas e que

---

<sup>5</sup> Os termos utilizados no parecer do CEEE citados acima, são oriundos das diretrizes anteriores e não da Política atual.

demandam não somente desembolsos financeiros, mas também pré-disposição pessoal dos profissionais para esse atendimento e disponibilidade de tempo.

Contemplando a gestão da escola, além dos processos pedagógicos, os processos administrativos e burocráticos como, por exemplo, os de secretaria, são severamente impactados, desde a organização das turmas da escola, efetivação da matrícula até a escrituração dos alunos. Nesse sentido, o processo de matrícula precisa ser adequado para contemplar as especificidades dos alunos com deficiência. Faz-se necessário mapear as turmas, a fim de atender ao limite total de alunos e limite de alunos de inclusão por turma, estabelecidos no Parecer CEED/RS nº 056/2006, cuja redação estabelece que:

A escola comum, na constituição das turmas, pode incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, 2 (dois) alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar. (CEED/RS 056/2006 – item 19, p. 14)

Conclui-se que, com a matrícula de alunos de inclusão, há uma redução significativa no tamanho total das turmas de aproximadamente 25% no número de matrículas, o que, conseqüentemente, reduzirá a possibilidade de rateio das despesas, aumentando o custo por turma e o custo-aluno. Essa talvez seja uma das adequações mais impactantes, do ponto de vista econômico-financeiro, para a gestão.

O planejamento e o acompanhamento orçamentário da escola privada precisam ser organizados, adaptados e incrementados com previsões para a adequação estrutural e os recursos humanos necessários para o atendimento educacional especializado. Devem constar na planilha de custos da escola, conforme estabelecido pela Nota Técnica do MEC,

assim como os demais custos da manutenção e desenvolvimento do ensino, o financiamento de serviços e recursos da educação especial, contemplando professores e recursos didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado, bem como tradutores/intérpretes de Libras, guia-intérprete e outros profissionais de apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção, devem constar na planilha de custos da instituição de ensino. (MEC/SECADI, 2014, p. 2).

Essa determinação é referendada pela Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015 em seu Artigo 28, parágrafo 2º § 1º, quando impede a cobrança adicional:

Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Dessa maneira, sem a possibilidade de financiamento diferenciado ou cobrança adicional para alunos de inclusão, o custo da Educação Inclusiva, na escola privada, passa a ser socializado por todos os alunos.

Na escola pública, a título de financiamento da inclusão, o FUNDEB<sup>6</sup> prevê a dupla matrícula de alunos com deficiência, sendo destinado ao atendimento dos alunos incluídos o dobro do investimento destinado aos outros alunos. Essa intenção de dupla matrícula já supõe a existência de diferença expressiva no custo da educação especial e alto investimento necessário, que por sua vez resulta no valor de custo-aluno diferenciado.

O Custo-Aluno-Qualidade-Inicial (CAQi) é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que traduz em valores quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Ainda não há estudos sobre o CAQi para alunos de inclusão, “no entanto pode-se concluir que exija um investimento, no mínimo, duplicado em relação ao aluno sem deficiência” (FRANÇA, 2014, p. 37). Esse investimento deve ser priorizado para atendimento, independentemente da área de atuação. O CAQi leva em consideração quatro aspectos para o cálculo de valor: tamanho da escola, jornada dos alunos, número de aluno por turma e o salário dos profissionais da educação. Os valores são apresentados para as etapas regulares da educação básica, no entanto admite-se que haja valores diferenciados de CAQis, em caso de outras modalidades de ensino, como por exemplo Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Inclusiva. Conhecer esta última modalidade interessa a este estudo, podendo contribuir para a

---

<sup>6</sup>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi instituído em 2006 e regulamentado em 2007 pela Lei 11.494, permitindo a cada Unidade da Federação ter seu fundo que a aglutina recursos municipais e estaduais destinados a promoção da educação básica pública.

argumentação futura. Carreira e Pinto (2011) reforçam informações anteriormente levantadas. Para os autores:

[...] o CAQi de uma pessoa com deficiência deve ser, no mínimo, o dobro do custo aluno-qualidade de uma pessoa sem deficiência. Ou seja, a escola que atender um aluno ou uma aluna com deficiência deverá receber por ele ou ela o dobro do recurso correspondente a um aluno ou a uma aluna sem deficiência. De qualquer forma, há uma grande diferença nos impactos do custo aluno em função do tipo de deficiência. Portanto, é fundamental, em articulação com as entidades da área, nos aprofundarmos na definição desses custos (CARREIRA, PINTO, 2011, p. 51).

Logo, registra-se o reconhecimento da Campanha de que, na escola pública, é necessário um investimento maior para o atendimento de alunos com deficiência, pelo menos o dobro do valor destinado a outros alunos que não apresentam deficiência e, ainda, assume que é possível ter deficiências em que este valor seja, ainda, superior ao dobro.

Qual a diferença entre a escola pública e a privada? A LDB/96, nos artigos a seguir, estabelece a diferença:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, n.p.).

Entende-se, assim, que a diferença entre as escolas públicas e privadas está apenas na concepção de categorias administrativas. Sendo assim, por que a escola privada não pode considerar a dupla matrícula do aluno de inclusão, ou estabelecer valores diferenciados de cobrança?

É comum encontrar gestores de escolas privadas afirmando que a inclusão é uma verdadeira utopia, que não há como custear a inclusão sem a cobrança de valores adicionais. Para os gestores, torna-se difícil entender que, numa sociedade

capitalista, as despesas geradas pelo incremento do atendimento sejam partilhadas e socializadas para todos os alunos. É difícil compreender que sujeitos que recebam mais atendimentos paguem o mesmo. Parece que não há coerência nesse aspecto.

O planejamento econômico-financeiro, na escola privada, em conformidade com a Lei 9.870/1999<sup>7</sup>, a chamada Leis das Mensalidades Escolares, é realizado anualmente, tendo como base, para reajuste de mensalidades, o valor do ano anterior. Cabe à Instituição apresentar um índice de reajuste, em concordância com os indicadores atuais de inflação e investimentos necessários apresentados em planilha de custos. Assim, o orçamento pode e deve contemplar todas as necessidades de investimentos, adequações estruturais e imposições legais; contudo, existe um limite mercadológico para a mensalidade praticada, que deve ser respeitado.

No atendimento de todas as exigências legais da inclusão, o custo-aluno inevitavelmente será incrementado, mas isso não garantiria o repasse imediato para as mensalidades escolares, podendo causar desequilíbrio econômico das escolas. Com a sustentabilidade econômica abalada, outro impacto negativo poderia ser revelado à sociedade: o desemprego de profissionais, gerado pela necessidade de ajustar os custos da Instituição e prováveis reduções no quadro funcional da escola.

Às escolas especiais filantrópicas, o Estado concede benefício financeiro, sendo considerada, também, dupla matrícula para alunos de inclusão, benefício assegurado pelo CEED/RS na Resolução 267/2002:

A escola especializada em educação especial, mantida pela iniciativa privada, sem fins lucrativos, merecerá o amparo do poder público, inclusive mediante a alocação de recursos destinados a bolsas de estudos.  
§ 1º A escola comprovará sua condição de filantrópica mediante a apresentação de documento apropriado emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social.  
§ 2º A categoria em que se enquadram os alunos atendidos será comprovada mediante laudo de equipe multidisciplinar, responsável pelo diagnóstico da necessidade educacional especial apresentada. (CEED/RS, 2002, artigo 4º)

O Estado admite, em mais um documento, que o custo gerado pela inclusão representa o dobro do gerado pelos alunos que não são da inclusão, mas esse benefício não é alcançado pelas Escolas Regulares.

---

<sup>7</sup>Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências.

Na escola comum, privada e filantrópica, nem mesmo para fins de cálculo proporcional de alunos bolsistas é considerada a dupla matrícula. Sendo o aluno com deficiência bolsista, comprovado no Censo Escolar, ele é contado como 1,2 alunos. Isso está previsto na Lei 12.868/2013, a chamada Lei da Filantropia, no artigo 13, § 4º:

Para fins do cumprimento da proporção de que trata o inciso III do caput: I - cada bolsa de estudo integral concedida a aluno com deficiência, assim declarado ao Censo da Educação Básica, equivalerá a 1,2 (um inteiro e dois décimos) do valor da bolsa de estudo integral. (BRASIL, 2013, n.p.).

Isso posto, percebe-se que há benefícios financeiros para a escola pública e para escola especial na matrícula de alunos com deficiência, mas à escola privada esses benefícios são negados.

Diante do apresentado e tendo nos deparado com pouco conhecimento de estudos sobre os custos da Educação e quase inexistência de pesquisas para levantar os custos da EE, especialmente na rede privada de ensino, esta pesquisa problematiza como e quanto a inclusão escolar impacta os custos de escolas regulares privadas de Porto Alegre. Nesse sentido, busca-se determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas de Porto Alegre, visando subsidiar uma proposta de política pública que incentive o atendimento inclusivo na rede privada regular de ensino frente aos impactos da Política da Pessoa com Deficiência. Por objetivos específicos estabeleceu-se:

- a) descrever a política pública de inclusão escolar e sua aplicabilidade na gestão de escolas privadas;
- b) identificar as variáveis que compõem os custos das escolas;
- c) analisar comparativamente o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas.

Faz-se necessário apresentar para a sociedade, para o governo e para os gestores de escolas regulares da rede privada de ensino os custos básicos gerados pelo atendimento educacional especializado, a fim de que se possa ter clareza dos impactos da inclusão na sustentabilidade das escolas.

Uma das dificuldades da inclusão começa justamente por se observar um silenciamento de pesquisas a respeito de custo-aluno; assim, percebemos que não há um número significativo de estudos que contemplem os custos das escolas. Os poucos encontrados retratam a realidade de escolas públicas. Encontram-se menos ainda

estudos com relevância aos custos dos alunos de inclusão em escolas regulares da rede privada. A incerteza sobre os custos da inclusão promove insegurança e resistência dos gestores, impedindo que o processo de inclusão aconteça com naturalidade, transparência e dedicação nas escolas privadas.

Entende-se que este estudo é relevante pois oportuniza aos gestores o conhecimento real do orçamento da inclusão e ainda busca subsidiar propostas de políticas públicas de custeio para a inclusão na escola privada. Contribui, ainda, para que as escolas desenvolvam um projeto de inclusão honesto, completo e de qualidade com garantias a sustentabilidade das instituições.

Dessa maneira, a pesquisa vem contribuir com a formação não só de uma escola inclusiva, mas de uma sociedade inclusiva na qual está inserida. Nas palavras de Mantoan (2003), confirmo a importância do direito da pessoa com deficiência:

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p. 30)

Tendo apresentado até aqui o breve contexto legal do financiamento da inclusão, o posicionamento de alguns autores que admitem um custo mais elevado para manter educação de qualidade aos alunos de inclusão e dada a concessão de incentivo financeiro às escolas especiais, surge a pergunta: por que ao ensino regular privado é vetada a cobrança adicional de alunos com deficiência e ainda não há incentivo público? São respostas a essa interrogação que pretendo buscar. Apresentando e quantificando os custos da educação inclusiva, entendo ser possível obter melhorias na política pública no sentido de fornecer incentivos para a ampliação do atendimento de alunos de inclusão para a rede privada.

O quadro a seguir serve de referência e oferece ao leitor maior visibilidade dos caminhos da pesquisa:

Quadro 1 - Referências da pesquisa

<b>PROBLEMA:</b> como e quanto a inclusão escolar impacta os custos de escolas regulares privadas de Porto Alegre?	
<b>OBJETIVO GERAL:</b> determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas de Porto Alegre, visando subsidiar uma proposta de políticas públicas de incentivo e financiamento dos alunos de inclusão na rede privada regular de ensino.	
<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>
Descrever a política pública de inclusão escolar e sua aplicabilidade na gestão de escolas privadas	Como se construiu a política de inclusão no Brasil? Quais as implicações da inclusão na escola regular privada?
Identificar as variáveis que compõem os custos das escolas	Quais são os elementos mais significativos que compõem o custo das escolas?
	Quanto custa a inclusão na escola regular da rede privada?
Analisar comparativamente o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas	Há diferença entre custo-aluno e custo-aluno-inclusão?
	Quanto é esta diferença?

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo conhecido os objetivos desta dissertação, parece ser relevante conhecer a dimensão da educação inclusiva, tema que será apresentado na seção a seguir.

## 2.2 Dimensão da Educação Especial

A dimensão da educação especial será apresentada a seguir, levando em consideração os dados disponíveis no Censo Escolar e o direcionamento deste estudo.

O Censo Escolar da Educação Básica é o levantamento estatístico das informações educacionais no Brasil que acontece todos os anos sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados apresentam a dimensão do atendimento de alunos da Educação Especial<sup>8</sup>, segmentando-o em classes comuns e classes especiais.

<sup>8</sup>O Censo considera alunos da Educação Especial os com deficiência - Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI -, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação.



Os dados são segmentados de acordo com o documento oficial intitulado Política Nacional de Educação Especial e, na perspectiva da educação inclusiva,

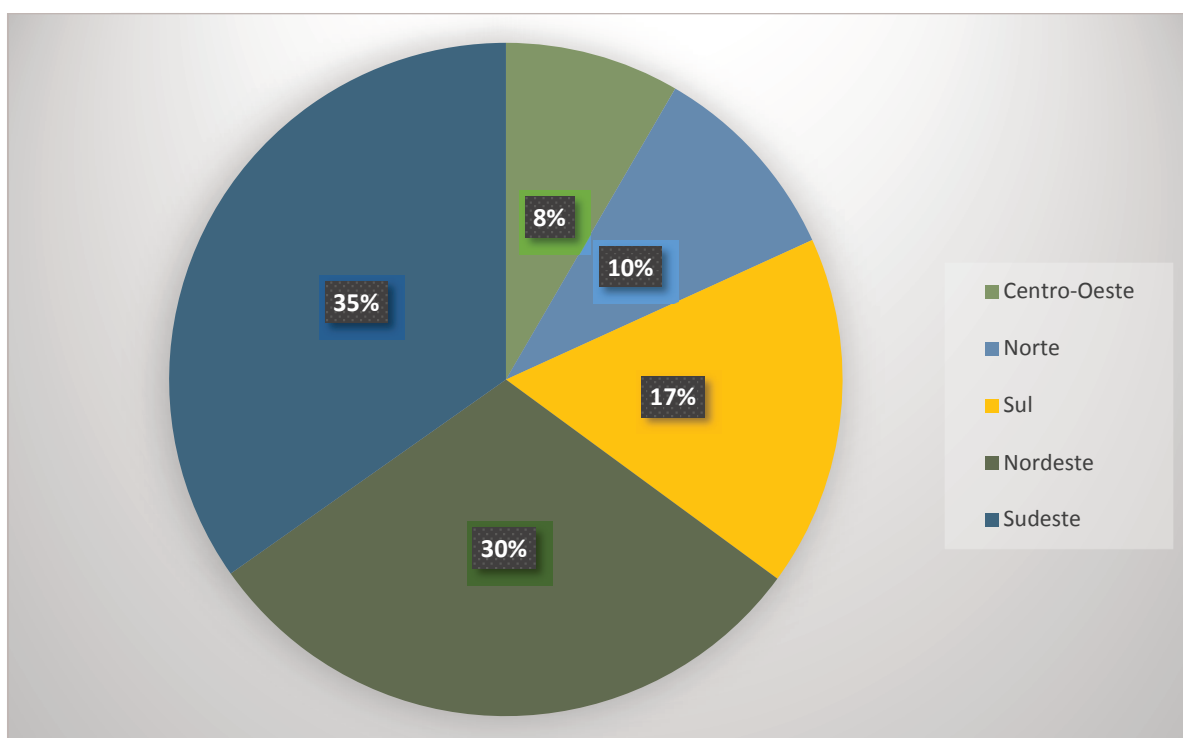
[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

A partir das informações do INEP serão apresentadas informações estatísticas relevantes ao estudo no formato de gráficos e tabelas que possibilitarão melhor análise e compreensão dos dados. Com os diversos quadros, gráficos e ilustrações a seguir, pretende-se fornecer ao leitor o tamanho e a representatividade da Educação Especial frente às matrículas da Educação Básica no país, estado e município.

Os registros apontam que, em 2017, o Brasil possuía 896.809 alunos com deficiência matriculados na Educação Básica (EB) em classes comuns, distribuídos por suas regiões. Destaco aqui a Região Sul, terceira maior em número de matrículas na EB, com um total de 151.381 matrículas. Comparando os dados de 2016, observa-se crescimento de 11% nas matrículas da região sul, o que indica que as matrículas de alunos público alvo da educação especial na escola comum vêm crescendo, principalmente após a LBI.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das matrículas brasileiras por Região:

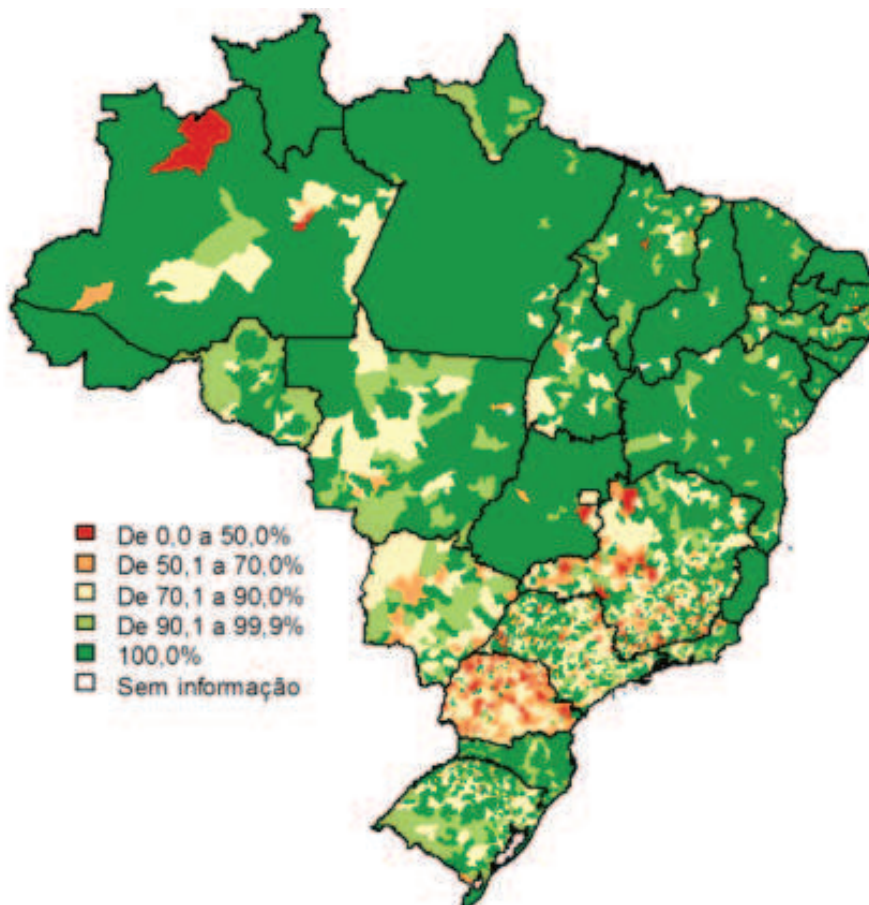
Gráfico 1 - Distribuição das Matrículas de EE em classes comuns por Regiões do Brasil - 2017



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2017.

Do total de alunos de inclusão recebidos em escolas regulares, sudeste e Nordeste são as regiões brasileiras que dominam o atendimento da EE, com 35 e 30% respectivamente, como pode ser observado no gráfico acima; já a Região Sul ocupa o terceiro lugar em número de atendimento, na comparação entre as regiões. No entanto, se analisarmos individualmente cada uma das regiões, observa-se que Norte e Nordeste são as regiões que matriculam mais alunos de inclusão na escola regular, já que registram os maiores índices de matrículas da EE em classes comuns, apresentando menos de 10% dos alunos com deficiência em classes especiais, como mostra o mapa abaixo. No Rio Grande do Sul o percentual de matrículas em classes regulares é superior a 70%. Em outros estados a inclusão acontece para menos de 50% dos alunos com deficiência.

Ilustração 1 - Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2017



Fonte: INEP, 2018. Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017.

Os dados também nos permitem conhecer a distribuição da população da Educação Especial por deficiência. Para a finalidade desta pesquisa, será relevante apresentar os dados por regiões, destacando o município de Porto Alegre, que será o principal foco empírico, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição da população da Educação Especial por deficiência, matriculadas na escola comum, por regiões do Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre - 2017

	Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI	Altas Habilidades/Superdotação
Brasil	896.809	6.159	70.832	21.559	33.994	316	111.723	585.672	51.773	77.102	12.180	2.052	35.668	19.451
Centro-Oeste	75.286	670	4.597	1.682	3.435	23	8.793	52.010	4.852	4.503	860	172	3.104	2.813
Norte	87.898	776	9.005	2.622	4.198	64	12.095	53.907	6.054	7.591	1.026	317	3.517	1.919
Sul	151.381	790	9.722	2.129	4.918	34	13.396	106.800	6.746	10.843	2.772	98	3.732	6.044
Nordeste	270.342	1.842	28.125	7.565	9.911	126	29.266	176.523	14.063	19.446	3.017	1.067	14.296	3.014
Sudeste	311.902	2.081	19.383	7.561	11.532	69	48.173	196.432	20.058	34.719	4.505	398	11.019	5.661
Rio Grande do Sul	69.024	313	3.402	537	1.809	13	6.030	52.695	3.411	4.604	776	44	1.953	1.736
Porto Alegre	7.646	38	406	43	192	7	555	5.370	254	678	145	2	366	190

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2017.

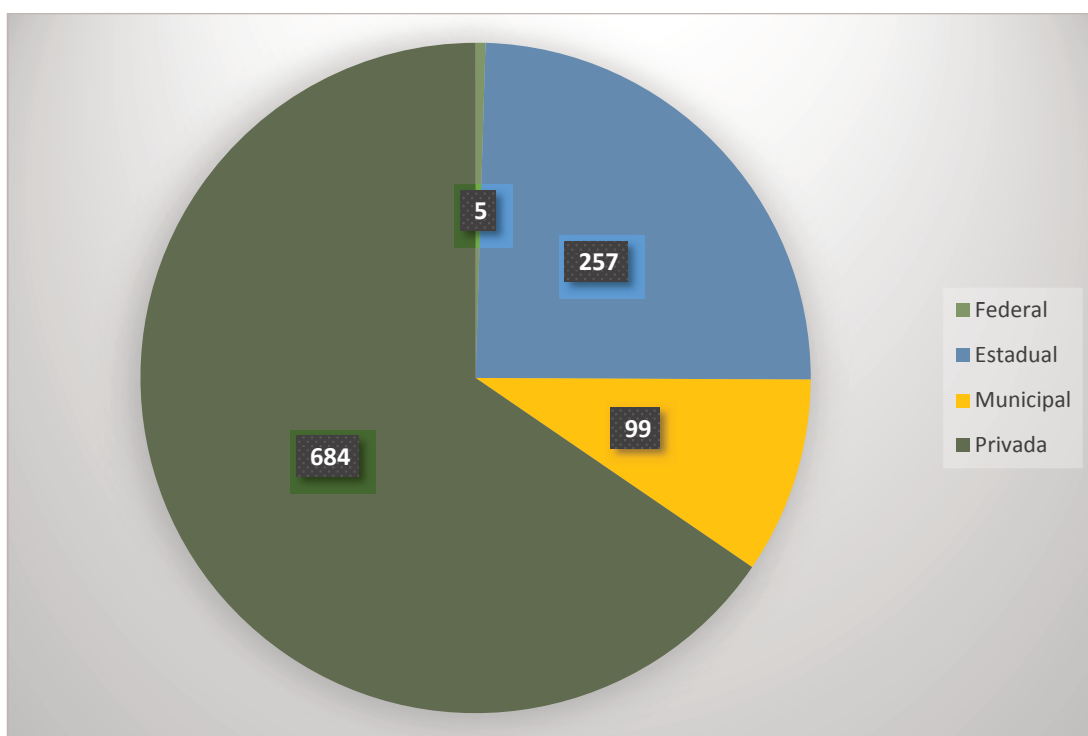
Tendo esta pesquisa a intenção de concentrar-se em casos de escolas privadas da Zona Norte de Porto Alegre, apresento, de forma sintética, alguns dados do município. Em 2010, com uma população de 1.409.351 habitantes<sup>9</sup>, Porto Alegre registrava 23,57%<sup>10</sup> das pessoas com pelo menos um tipo de deficiência.

O município registrou, em 2017, 1.045 escolas que atenderam ao menos um nível da Educação Básica, sendo que destas apenas 554 atendem a alunos da Educação Especial. Do total de escolas, as privadas somaram 684, representando quase 66% do número total de escolas de educação básica. Em 2016 eram 1.055 instituições, ou seja, de um ano para o outro 10 escolas encerram suas atividades; no entanto, os motivos para o encerramento não foram possíveis de se averiguar. O total de escolas de Porto Alegre está apresentado por dependência administrativa no Gráfico 2, a seguir:

9 Segundo dados do IBGE, disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=431490&search=rio-grande-do-sul|porto-alegre|infográficos:-evolução-populacional-e-pirâmide-etária>, consulta realizada em 19/08/2017.

10 Dados disponíveis no site da FADERS, acessado em 18/08/2017. [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1370884414MUNICIPIOS\\_RS\\_IBGE\\_2010\\_RESUMO.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1370884414MUNICIPIOS_RS_IBGE_2010_RESUMO.pdf)

Gráfico 2 – Escolas de Educação Básica de Porto Alegre, distribuídas por dependência administrativa - 2017



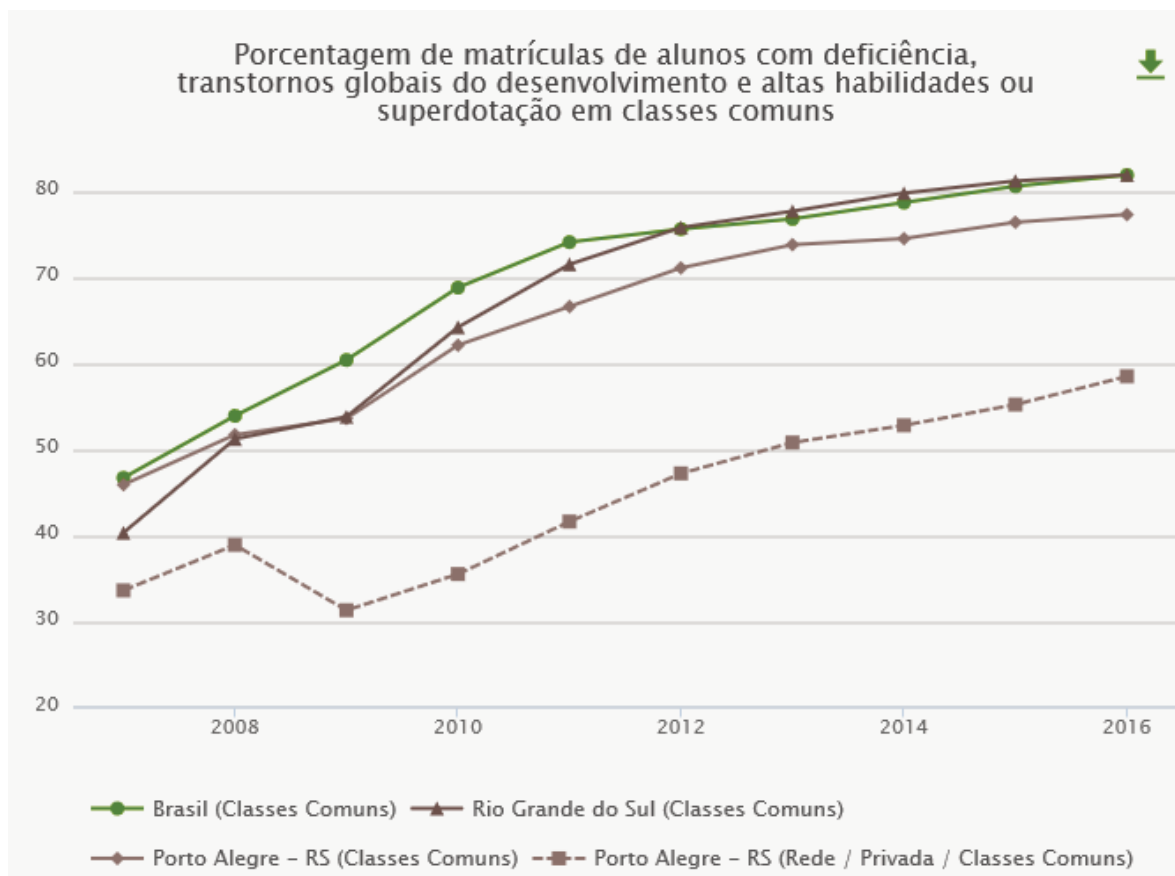
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2017.

Outra informação relevante para esta pesquisa é o acompanhamento do número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns na rede privada de Porto Alegre. O gráfico 3, a seguir, demonstra o percentual de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns considerando país, estado e município, particularizando as escolas privadas.

É saliente a ascensão da curva de matrículas de alunos de inclusão nos quatro grupos relacionados. No entanto, percebe-se um grande afastamento entre as curvas do total de matrículas no Município e as matrículas somente da rede privada. Uma das justificativas para o reduzido atendimento pode ser o fato de a escola privada deter uma parcela menor das matrículas gerais do município de Porto Alegre, resultando, assim, na menor quantidade de matrículas de alunos de inclusão.

Com a informação de que a escola privada de Porto Alegre tem atendido uma parcela significativamente menor que a média nacional de alunos com deficiência, em 2016, o Ministério Público entrou com processo administrativo, exclusivo para a rede privada, exigindo que as escolas disponibilizassem vagas para alunos de inclusão em classes comuns, o que será detalhado no tópico seguinte.

Gráfico 3 – Porcentagem de matrículas de inclusão em classes comuns 2008-2016



A realidade de matrículas do município indica que, do total de 303.371 matrículas na educação básica<sup>11</sup>, 2,84% são de alunos da Educação Especial, totalizando 8.628 alunos que frequentam classes comuns ou especiais. A Tabela 2 apresenta a distribuição dessas matrículas por etapa de ensino e por tipo de classes:

Tabela 2 - Matrículas de Educação Especial - etapa de ensino e tipo de classes - 2016

Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Profissionalizante*	Educação de Jovens e Adultos
		Anos Iniciais	Anos Finais			
Classes Especiais	1.948	126	981	403	95	343
Classes Comuns	6.680	406	3.255	1.912	552	43
<b>Total do Município</b>	<b>8.628</b>	<b>532</b>	<b>4.236</b>	<b>2.315</b>	<b>647</b>	<b>43</b>

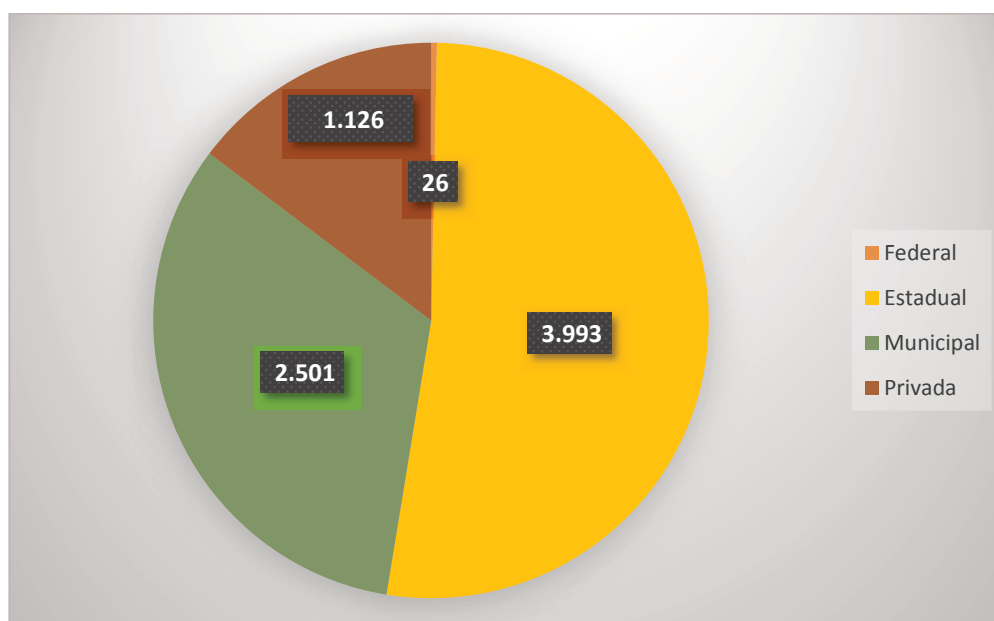
\* O total da Educação Profissional inclui as Etapas de Ensino Regular e/ou EJA: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Normal/Magistério, EJA Projevem Urbano, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado).

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Censo Escolar 2016.

<sup>11</sup> O Censo Escolar considera matrículas na Educação Básica as de Ensino Regular, Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observando-se as escolas da rede privada, apresenta-se a segmentação das matrículas da EE por dependência administrativa, considerando-se Federal, Estadual, Municipal e Privada. O gráfico número 4 indica que o número de matrículas de Educação Especial na Educação Básica de Porto Alegre por dependência administrativa registra um número reduzido dos atendimentos na rede privada.

Gráfico 4- Matrículas de Educação Especial na Educação Básica de Porto Alegre distribuídas por dependência administrativa - 2017



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2017.

Ao analisar o gráfico, é possível perceber que a rede estadual de ensino detém a maior parte das matrículas de Educação Especial, numa proporção superior a 51%, enquanto na rede privada detém apenas 15%; ou seja, reforço aqui o atendimento reduzido da rede privada em relação à rede pública. Um dos motivos para essa diferença na proporção do atendimento se dá pelo fato de a Escola Estadual ser responsável pela maior parcela do total de matrículas do município. Há que se considerar que, embora reduzido, o atendimento na rede privada de Porto Alegre apresenta um percentual superior quando comparado à rede privada em nível brasileiro ou sul-rio-grandense, como pode ser observado na tabela abaixo:

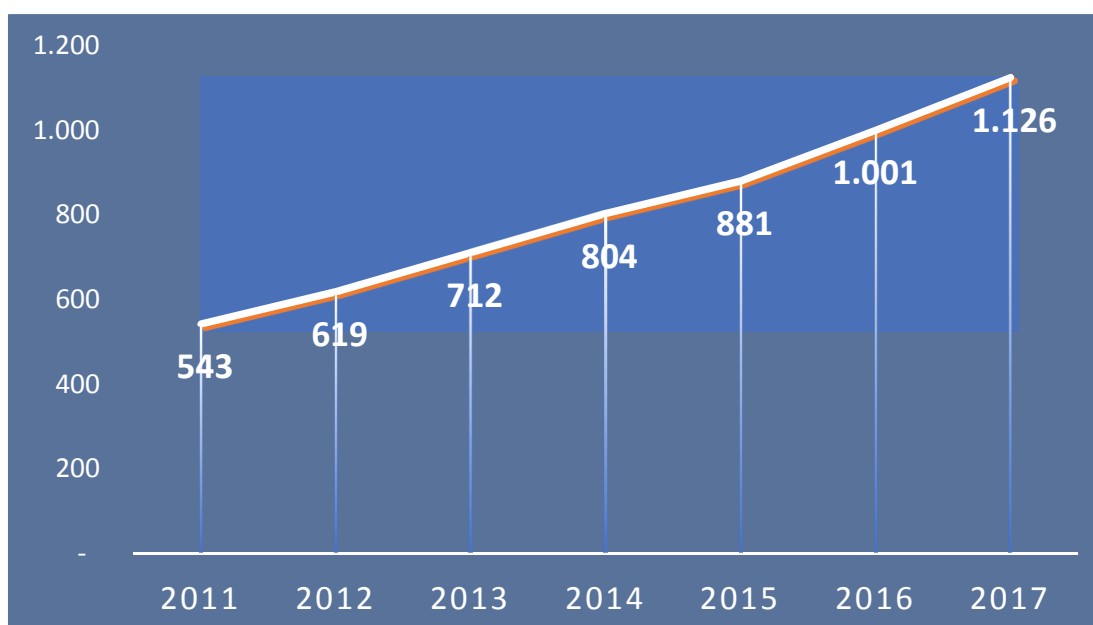
Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica, Total e Educação Especial em Classes Comuns por Administração – 2016

		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	% da Privada
Brasil	Geral	48.817.479	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101	18,4%
	Ed. Especial	796.486	2.608	240.018	488.815	51.195	6,4%
Rio Grande do Sul	Geral	2.356.624	29.180	954.034	955.417	417.993	17,7%
	Ed. Especial	65.119	199	26.911	35.000	3.009	4,6%
Porto Alegre	Geral	303.371	3.342	132.616	49.038	118.375	39,0%
	Ed. Especial	6.680	19	3.422	2.238	1.001	15,0%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2016.

Salienta-se aqui que a rede privada não está parada e que vem, ao longo dos anos, trabalhando para desenvolver o projeto inclusivo. Essa afirmação pode ser confirmada no Gráfico 5, que apresenta a evolução das matrículas da Educação Especial na rede privada. É importante ressaltar que as matrículas de alunos da EE nas classes regulares vêm crescendo, de modo geral, em todas as escolas, independente de dependência administrativa. Evidencia-se um crescimento acelerado das matrículas, que atingiram, num período de seis anos, um crescimento superior a 84%.

Gráfico 5 – Evolução das Matrículas da Educação Especial em classes comuns da Rede Privada de Porto Alegre – 2011 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar 2011 a 2017.



Considerando a dimensão da educação especial e o retrato da inclusão no município de Porto Alegre, torna-se indispensável entender como a inclusão de alunos com deficiência se concretiza nas atividades do cotidiano das escolas, em especial das privadas, ainda atendendo à legislação em vigor.

Embora a LDB tenha promulgado, em 1996, a preferência pela matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, as escolas privadas parecem resistir aos alunos de inclusão. Os números do Censo Escolar registram um baixo índice de matrículas da EE nas escolas regulares. Atender à política pública de inclusão não é tarefa simples e o senso comum afirma que a inclusão é um serviço dispendioso, mesmo sem conhecer quanto o atendimento da inclusão onera as escolas. Em função dessa resistência e do baixo atendimento, no início do ano letivo de 2016, o Ministério Público Estadual (MP), sob a coordenação da Promotoria da Educação, convocou as escolas da rede privada de Porto Alegre para uma reunião de apresentação do projeto de investigação da oferta da Educação Especial nas escolas regulares e especializadas. O objetivo do MP é ter ciência da adequação das escolas (ou de como estão se preparando) para o atendimento dos alunos de inclusão e, ainda, conhecer o projeto de acessibilidade de cada uma. A promotoria leva em consideração as determinações da recente LBI, Notas técnicas do MEC, pareceres e resoluções do Conselho Nacional e do Conselho Estadual de Educação do RS (CEED) e demais legislações em vigor.

A ação do MP se deu por meio de visitas às escolas, inicialmente por amostragem, em que a promotoria conheceu as dependências e os alunos de inclusão, avaliou os documentos da instituição e fez registros fotográficos. As visitas resultaram em relatórios individuais de cada escola investigada e um relatório geral apresentando o panorama da inclusão das escolas privadas de Porto Alegre. Esse trabalho gerou uma recomendação a todas as escolas privadas, exigindo comprometimento e comprovação do atendimento à legislação. Estipulou prazos para que as escolas formalizassem e apresentassem a existência de Sala de Recursos Multifuncional, a admissão de um professor do Atendimento Educacional Especializado e de monitores de apoio, as alterações em Regimento Escolar, um laudo técnico de acessibilidade e a projeção das matrículas para o ano letivo seguinte, contemplando a disponibilidade de vagas para alunos de inclusão de modo a atender o número limite de vagas por turma.

Que a escola deve ser inclusiva, não há o que se discutir. A obrigatoriedade da Lei da Inclusão é um fato definitivo e as escolas devem trabalhar para buscar dar o melhor atendimento a todos. Julgo importante acrescentar que tenho desenvolvido meu trabalho há 20 anos na área administrativa de uma escola privada de Porto Alegre que mantém seu projeto inclusivo desde 2005. Em todos esses anos o projeto de inclusão vem se construindo, e parece que nunca estará plenamente acabado. Percebo que a inclusão impacta a gestão da escola, com especial atenção para os processos e os recursos da instituição. Percebo, ainda, que há grande resistência dos gestores das escolas, em geral, para realizar a inclusão. Isso se dá principalmente por falta de preparo e de conhecimento das implicações da ação, o que causa insegurança e resistência para custear e atender a todas as demandas da inclusão, mesmo que ainda não estejam plenamente conhecidas e dimensionadas.

Assim passei a me preocupar com o papel do gestor e com a forma com que ele pode, ou não, contribuir para a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência. Partindo disso, entendo que estudar e mapear os processos das escolas pode auxiliar no conhecimento dos impactos da inclusão nos seus custos. Como o tema da inclusão escolar na rede regular de ensino é recente, ainda são escassos os estudos que se preocupam com questões de gestão, financiamento e custeio desse processo. Por outro lado, as pesquisas têm investido na questão social da inclusão, em políticas públicas, em atividades pedagógicas e na formação de professores.

Na próxima seção será apresentada a legislação e a fundamentação teórica que servirá como base para se definir a metodologia de trabalho que busca atingir os objetivos propostos.

### 3 LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo inclusão é utilizado para se referir aos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos que estejam matriculados na escola comum. O termo para abarcar essa parcela da população passou por diversas adequações ao longo da história, tendo sido usados *pessoa portadora de deficiência*, *com necessidades especiais* e recentemente *pessoa com deficiência*. Desde os primórdios, a pessoa com deficiência era tratada como ser sub-humano e, por isso, excluída do convívio social. Com o Cristianismo, essa visão foi modificando-se, mas, por muitos séculos, não se deu tratamento ideal às pessoas com deficiência, as quais recebiam apenas os cuidados da família ou eram colocadas em asilos. Com o passar do tempo, “custava cada vez mais caro manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação” (ARANHA, 2001, p. 170). Assim, iniciava-se um novo discurso: o da autonomia e da produtividade da população com deficiência. Sem interesse do sistema econômico em manter o financiamento da inclusão em atendimento segregado, os sujeitos foram sendo formados para viver dentro da normalidade e, então, inseridos na sociedade. Nesse sentido,

[...] considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. (ARANHA, 2001, p. 171).

Com a Constituição de 1988, a ideologia da normalização também começa a perder força quando se inicia a discussão sobre a reorganização da sociedade para a inclusão da pessoa com deficiência, ou seja, agora a sociedade se adapta para garantir o acesso da pessoa com deficiência ao espaço comum da vida social. A inclusão social, portanto, é um processo que depende de toda sociedade e é nessa perspectiva que este referencial se delimitará.

A inclusão tem exigido mudanças em diversas instâncias sociais, como a família, a escola e a comunidade. A necessidade de adaptação das instituições, condição para que a inclusão aconteça, é um processo longo e complexo que envolve e depende de diversas questões, como política, no sentido de garantir o acesso de

todos; economia, projetando o financiamento da inclusão e as relações internacionais e sociedade, como condição de igualdade. Logo, não existirá inclusão se não houver disponibilidade e acesso às prioridades sociais de segurança, saúde e educação.

O sistema educacional brasileiro prevê o atendimento de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino. Desde a Lei Brasileira da Inclusão de 2015, as escolas têm procurado atender à legislação e se ajustar para desenvolver o trabalho pedagógico com alunos de inclusão, que, até então, eram atendidos apenas pelas escolas especiais. Esse ajuste não tem sido fácil, transformando-se em um verdadeiro desafio para a gestão escolar, que tenta encontrar o equilíbrio entre o trabalho pedagógico, a legislação e administração de seus recursos humanos, materiais e econômicos. Assim, cabe à gestão encontrar a melhor forma de operacionalizar o projeto de inclusão, mantendo uma educação de qualidade com uma estrutura sustentável.

Nesse sentido, o propósito desta seção é apresentar a legislação e o referencial teórico que servirá de base para a pesquisa e foi definido a partir da seguinte estrutura: Inicialmente, explora-se a relação da influência internacional e a Inclusão Escolar brasileira. Na sequência, são apresentadas a Política de Inclusão, a legislação e as normativas brasileiras desde a Constituição Federal até os mais recentes Pareceres e Normativas dos Conselhos Nacional e Estadual. A seguir, apresentam-se algumas contribuições teóricas e empíricas a respeito do atendimento de alunos da EE na escola regular, estabelecendo relação entre o fazer pedagógico e a administração escolar. Depois, exploram-se as questões de financiamento da educação especial e o custeio das escolas regulares da rede privada, bem como a composição desses custos. Ao final da seção, é apresentado um quadro resumo com os conceitos que formam o referencial teórico desta pesquisa.

### **3.1 Construção da política educacional inclusiva no Brasil**

O sistema educacional brasileiro vem constantemente se modificando para atender, também, às demandas internacionais. A internacionalização da educação tem se tornado tendência nos últimos anos e “apresenta simultaneamente discurso e prática, necessidade e estratégia, processo e imposição”. (AKKARI, 2011). No Brasil, a educação está associada aos debates, às tendências internacionais e aos projetos do Banco Mundial e da Unesco, condicionando o país a avaliar, seguidamente, seu

sistema educacional a fim de atender à globalização econômica. Logo, percebe-se que a internacionalização faz exigências também quanto à educação especial.

A Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção de Nova Iorque de 2007 foram eventos internacionais que influenciaram as políticas da pessoa com deficiência no Brasil. A Declaração garantiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, sendo concebida como uma Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO. Dois anos mais tarde, surgia a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que define, em três artigos, a educação especial como modalidade de educação escolar. Já a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova Iorque, que contou com a participação de 192 países e representantes da sociedade civil do mundo inteiro, estabeleceu direitos quanto à saúde, à educação inclusiva nas escolas comuns, ao transporte, às crianças e mulheres com deficiência, ao atendimento em caso de calamidade, ao lazer, à cultura, ao esporte, à habilitação e reabilitação, ao trabalho e à formação profissional, entre outros; serviu de base para a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) de 2015, em que o Congresso Nacional ratifica a Convenção. Assim, percebe-se que os interesses internacionais influenciaram diretamente a LDB e a LBI.

A LBI tramitou por 15 anos no Congresso Nacional até que entrasse em vigor, garantindo os direitos da pessoa com deficiência nas áreas de infraestrutura das cidades, trabalho, saúde e educação. Uma das redatoras da Lei, Mara Gabrilli, entende que é:

[...] dever do Estado, da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. E para que isso de fato seja garantido, uma série de direitos serão preconizados, como por exemplo, a oferta de um auxiliar de vida escolar na educação básica (GABRILLI, 2016).

Pode-se dizer, assim, que a Política de Educação Inclusiva vem com imposições claras e onerosas sobre as escolas, tornando, muitas vezes, a inclusão uma obrigatoriedade e não um processo que deveria acontecer de forma natural, sendo pensado e amadurecido por toda escola.

### 3.1.1 Legislação e normas para a Educação Inclusiva

A Política de Educação Inclusiva brasileira, tendo recebido influência internacional, é fortemente marcada por legislações e normativas das esferas federal, estadual e municipal. São inúmeras normativas que tratam da pessoa com deficiência e garantem sua inclusão na rede regular de ensino. Nesta seção serão apresentados de forma analítica os elementos mais significativos das principais normativas relevantes para a discussão sobre a educação inclusiva na rede regular de ensino privada do município de Porto Alegre. Na sequência, apresenta-se um quadro contendo marcos históricos, legislações e normativas da Inclusão da Pessoa com deficiência em ordem cronológica, a partir da Constituição de 1988.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a principal legislação brasileira e tem por finalidade assegurar os direitos sociais e individuais da população e traz definições quanto à Educação. Estabelece *educação* como “direito de todos e dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.). Ainda em seu artigo 205, Alínea III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, n.p.). Certamente a inclusão está legalizada e a CF (Constituição Federal) seria o suficiente para que estivesse em prática no cotidiano das escolas.

Em relação à questão legal, Mantoan (2015) destaca que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. [...] Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. (MANTOAN, 2015, p.22)

A autora nos diz que não deve haver impedimentos para a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, sejam públicas ou privadas. No entanto, nem sempre isso acontece. É comum a veiculação de notícias sobre a recusa de matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, as quais alegam existir diversas barreiras, físicas e culturais, para fazer a educação inclusiva acontecer.

Em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência” e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A lei estabelece, ainda, pena para o gestor infrator, podendo variar de um a quatro anos de prisão e mais multa. No entanto, ficou adormecida por anos até que, em 2015, é promulgada a LBI, que assegura o direito da pessoa com deficiência ao acesso universalizado na sociedade. A LBI prevê direitos nas áreas do trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades.

Nesse longo tempo entre a CF e LBI, os Conselhos Nacional e Estadual de Educação, assim como MEC, emitiram notas técnicas, pareceres e resoluções, a fim de normatizar a inclusão no ensino regular. Outras leis para deficiências específicas também surgiram neste período como a Lei do Autismo, por exemplo. As principais referências legais que auxiliaram a compor o entendimento da proposta de política inclusiva no Brasil foram descritas no *Quadro 2* adiante, que apresenta o histórico da Política de Inclusão Brasileira com especial atenção às especificidades do Rio Grande do Sul.

No Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação, responsável por normatizar a educação, emitiu seu parecer mais importante em relação à inclusão em 2006. Esse é um dos pareceres mais consultados pelos gestores, visto que esclarece vários aspectos já citados nesta discussão. Portanto serve como apoio para o desenvolvimento do projeto inclusivo das Instituições Educacionais da rede regular de ensino.

Para as escolas privadas, o MEC emitiu a Nota Técnica nº 15 de 2010, que dá orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado, ao mesmo tempo em que veta a cobrança adicional aos alunos de inclusão, “não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos” (Nota Técnica 15/2010, n.p). A nota é concluída com o seguinte texto:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar.

Portanto, não encontra abrigo na legislação a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos

e serviços de apoio da educação especial. Configura-se descaso deliberado aos direitos dos alunos o não atendimento as suas necessidades educacionais específicas e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhados ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deverá instruir processo de reorientação ou descredenciá-las. (Nota Técnica MEC nº 15, 2010, n.p.)

Assim, entende-se que os custos com o Atendimento Educacional Especializado devem ser socializados, por meio de planilha de custos, para todos os alunos. Não há qualquer incentivo público destinado às escolas privadas que atendam ao público alvo da educação especial. Assim, cabe ao gestor buscar a melhor forma de administrar as imposições legais e a sustentabilidade da escola.

O quadro abaixo apresenta de forma sintética os documentos que marcam a história e evolução da inclusão educacional no Brasil e no mundo, desde a Constituição Federal até a mais recente Lei Brasileira da Inclusão. O quadro contempla ainda pareceres e resoluções emitidos pelos Conselhos Nacional e Estadual, destacando o CEED do Rio Grande do Sul, responsável por normatizar a educação no município em que se situam as escolas que serão o campo de trabalho desta pesquisa.

Quadro 2 - Marcos históricos e Legislação da Inclusão

Ano	Marcos históricos e Legislação da Inclusão
1988	Constituição Federal: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; Surge a preocupação de reserva de vagas para preenchimento de cotas, sendo definida essa lei somente em 11 de dezembro de 1990, com a Lei 8.112, para as instituições públicas. A reserva de vagas para o setor privado surgiu em 24 de julho de 1991 com a Lei 8.213.
1989	Lei nº 7.853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.
1990	Declaração Mundial de Educação Para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - UNESCO Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90 artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
1991	Lei de Cotas, nº 8.213/91, art. 93, institui para empresas com 100 ou mais empregados o percentual de 2% a 5% de contratação obrigatória de pessoas com deficiência habilitadas ou reabilitadas.
1993	Assembleia geral da ONU: adoção de documento que propunha Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, o que significa dizer que devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais.
1994	- Lançamento da Política de Educação Especial pelo MEC. Esta recomenda a inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior. - Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Foi concebida como uma Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.



1996	<p>Lei nº 9.394/96 - LDB - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigos 58 a 60 definem a educação especial como modalidade de educação escolar. No Art. 59 define o que deve ser assegurado aos educandos com necessidades especiais, conforme descrito abaixo: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</p>
1999	<p>Convenção de Guatemala: promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e a afirmação das mesmas - liberdade e os mesmos direitos humanos que as demais pessoas.</p> <p>Esse documento teve grande influência no âmbito da educação, exigindo reinterpretação e uma nova forma de vislumbrar a educação especial.</p> <p>Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999 – cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional de inclusão da pessoa com deficiência.</p> <p>Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.</p>
2000	<p>Lei nº 10.048: assegura atendimento prioritário a pessoas com deficiência em locais públicos.</p> <p>Lei nº 10.098: estabelece normas gerais e critérios de acessibilidade física.</p>
2001	<p>O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.</p> <p>Resolução CNE/CEB nº2 - Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).”</p>
2002	<p>Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Resolução CEED/RS nº 267 fixa os parâmetros para a oferta da educação Especial nos Sistema Estadual de Ensino e Parecer CEED/RS nº 441 estabelece parâmetros para oferta da Educação especial no Sistema Estadual de Ensino.</p>
2006	<p>Parecer nº 056/2006 do CEED - Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.</p>
2007	<p>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: contou com a participação de 192 países e representantes da sociedade civil do mundo inteiro. A Convenção estabelece direitos quanto à saúde, à educação inclusiva nas escolas comuns, ao transporte, crianças e mulheres com deficiência, atendimento em caso de calamidade, lazer, cultura, esporte, habilitação e reabilitação, trabalho e formação profissional.</p> <p>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. - Decreto 6.253 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB — e que admite, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos desse Fundo, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente.</p> <p>Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.</p>

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais
2009	Decreto Nº 6.949, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Resolução CNE/CEB nº 4/2009 - Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2010	Parecer CEED/RS nº 251 - Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Nota Técnica 15/2010 – MEC/02/07/2010 – Orientações sobre AEE na Rede Privada
2011	Plano Nacional de Educação: Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Decreto nº 7611/2011: institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, esse Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.
2012	Lei 12.764/2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista.
2013	LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Parecer CEED nº 922 - Manifesta-se sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino.
2014	Lei nº 13.005/2014, institui o Plano Nacional de Educação (PNE) que, no inciso III, parágrafo 1º do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE – Delibera a respeito de laudo comprobatório de aluno com deficiência e garante atendimento na rede regular de ensino.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146: foi instituída em 06 de julho de 2015 e possui como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificados pelo Congresso Nacional, em vigor no Brasil desde 2008. A nova lei tramitou no Congresso por 15 anos e passou a valer 180 dias após a sanção, garantindo direitos nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades.
2017	Recomendação 03/2017 do Ministério Público do RS – dirigido às escolas privadas do Município de Porto Alegre.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de informações do Ministério da Educação, Portal Brasil, Política Pública da Educação Especial e Conselho Estadual de Educação.

Os registros acima evidenciam o tamanho da regulação existente sobre a educação e especial. Na seção seguinte será apresentada a política de financiamento da educação no Brasil.

### 3.1.2 Política de financiamento da educação

O financiamento da educação no Brasil constitui-se de recursos públicos e privados. Os recursos públicos provêm de fontes diversas advindas da União, Estados e municípios. Já os recursos privados advêm das próprias famílias usuárias dos serviços, de associações e de empresas. Dessa forma, compreende-se, em síntese, que o financiamento da educação se constitui de fontes mistas de recursos.

Os recursos públicos para o financiamento da educação estão previstos na CF e ratificados na LDB, conforme segue o art. 68:

Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:  
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;  
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;  
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;  
IV - receita de incentivos fiscais;  
V - outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996)

A LDB define ainda os percentuais de responsabilidade a cada membro da federação na forma do art. 69, registrando que

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

A LDB fixa, ainda, o que se considera como despesa de manutenção e desenvolvimento da educação e que pode ser contemplada com os recursos oriundos da União, Estados e municípios, conforme segue:

**I** – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação;  
**II** - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;  
**III** - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;  
**IV** - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;  
**V** - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;  
**VI** - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;  
**VII** - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;  
**VIII** - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Em 1996, a emenda Constitucional número 14 instituiu o FUNDEF como um fundo contábil em cada unidade da federação, devendo seus recursos serem aplicados exclusivamente no Ensino Fundamental. A distribuição do fundo era proporcional ao número de alunos matriculados nas escolas das diversas redes. Vigorou até 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB, que possibilitou o investimento em todas as etapas da educação básica.

A dimensão das despesas e o financiamento da educação especial no Brasil ainda são desconhecidos, pois não se tem o conhecimento pormenorizado de como os recursos são disponibilizados. O que se sabe é que, semelhante à Educação básica, “a responsabilidade da Educação Especial é dividida pela União, Estados, Municípios e numerosas organizações não governamentais (ONGs)”. (GOMES E SOBRINHO, 1996, p. 7). No entanto, não se tem estudos que comprovem como e em que proporção a responsabilidade do financiamento está dimensionada e nem o montante que representa a Educação Especial no Brasil.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que se deva:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2010).

Até aqui, o Plano reforça o que está previsto na Constituição. Dentre as estratégias para o cumprimento dessa meta, o PNE prevê, ainda, a garantia de repasses duplos do FUNDEB às instituições por estudantes incluídos. Além disso, estão previstos financiamentos para:

- a) implantar mais salas de recursos multifuncionais;
- b) fomentar a formação de professores de AEE;
- c) ampliar a oferta do AEE;
- d) manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas;
- e) promover a articulação entre o ensino regular e o AEE;
- f) acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Nessa meta, a estratégia do PNE de garantir o atendimento oferecendo mais recursos para o seu efetivo desempenho nos leva a considerar que o Governo Federal pretende disponibilizar um investimento maior na Educação Inclusiva, garantindo que a inclusão aconteça com mais qualidade e que possa atender a um número maior de matrículas.

Como vimos, na esfera pública, há incentivo para que a inclusão na escola regular aconteça. E como se dá o financiamento da Educação Especial na escola privada? Quem deve arcar com esse custo adicional gerado pelo atendimento educacional especializado na rede regular particular? De quem são as responsabilidades pelo financiamento?

Na educação privada, o financiamento/custeio dos estudos do aluno se dá pela família. A escola define o valor de mensalidade com base nos custos do serviço prestado, que compõem a planilha de custos escolares, conforme determina a Lei nº 9.870 de 1999, no Art. 1º, parágrafos 1º e 3º, que seguem:

§ 1º O valor anual ou semestral referido no *caput* deste artigo deverá ter como base a última parcela da anuidade ou da semestralidade legalmente fixada no ano anterior, multiplicada pelo número de parcelas do período letivo.

§ 3º Poderá ser acrescido ao valor total anual de que trata o § 1º montante proporcional à variação de custos a título de pessoal e de custeio, comprovado mediante apresentação de planilha de custo, mesmo quando esta variação resulte da introdução de aprimoramentos no processo didático-pedagógico. (BRASIL, 1999)

A planilha, regulamentada pelo Decreto nº 3274, de 6 de dezembro de 1999, cujo modelo apresenta-se nos Anexos 1 e 2 do decreto e no final desta dissertação, demonstra e descreve os custos e as despesas geradas pela atividade educacional, que, em combinação com o número de alunos previstos e receita projetada, formam o preço. Ora, se o custo total determina o valor a ser cobrado pelo serviço educacional, na rede privada, só há uma forma de custeio para inclusão: os custos são socializados entre as mensalidades pagas por todos os alunos, de modo a garantir o atendimento e a sustentabilidade econômica da escola.

A oferta da educação especial na rede regular de ensino tem gerado grandes demandas de atendimentos e estrutura. Essas demandas resultam em custos específicos da inclusão, mas que, na forma da Lei, não podem ser repassados aos sujeitos de inclusão. Assim, resta aos gestores prevê-los na planilha de custos e socializá-los entre todos os alunos.

Com demandas bem mais específicas, os alunos de inclusão acabam recebendo atendimento diferenciado (suplementar ou complementar) ao dos alunos que não são da inclusão, o que leva-nos a pensar que a socialização destes custos parece não ser a forma mais justa de custear a inclusão. No entanto, parece não haver ainda outra forma de financiar a Educação Especial na escola regular privada, senão pelo financiamento da própria sociedade, ou seja, dos usuários da educação regular privada.

Com tantas leis e normas, torna-se oportuno conhecer as atribuições daquele que irá tomar protagonismo na decisão da escola de tornar-se inclusiva. É o gestor que lidera e mantém, juntamente com sua equipe pedagógica, a estabilidade institucional buscando atender a legislação. De acordo com Sage (1999)

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999, p. 135).

Desse modo, torna-se necessário entender a relação que se estabelece entre o gestor e a construção de uma escola inclusiva. É dessa temática que a próxima seção se encarregará.

### **3.2 A gestão educacional na construção da Escola Inclusiva**

A Inclusão é, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade atual. Ela envolve muito mais que a pessoa com deficiência, envolve também a família, a escola e a sociedade. Na escola regular, os atores envolvidos no processo educacional devem estar sensibilizados, comprometidos e qualificados para oferecer atendimento aos alunos de inclusão. Educação Inclusiva, portanto, se faz com seriedade, requer educadores e sistema educacional comprometidos.

A construção de uma escola inclusiva não acontece de uma hora para outra. Trata-se de um processo longo, que demanda esforços de toda a comunidade educativa, mas em especial de seus gestores. Quando a escola passa a adotar uma postura inclusiva, todos os atores envolvidos no processo educativo devem se reconhecer como pertencentes ao processo. É preciso que o gestor da escola tenha

abraçado a causa da inclusão como princípio fundamental da Instituição para avançar na construção do processo. Assim, muito mais que por imposição legal, a inclusão precisa fazer parte da cultura institucional. Sonha-se com o dia em que não será preciso chamar escola inclusiva, mas em que toda escola seja para todos.

Mudar a cultura de uma instituição é algo muito difícil. Cultura é algo que não está escrito ou registrado nos documentos da instituição, mas está implícito na ação e na reação das pessoas que a compõem. Para Fleury (1987, p.10)

A cultura, concebida como um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização, deve ser consistente com outras variáveis organizacionais como estrutura, tecnologia, estilo de liderança. Da consistência destes vários fatores depende o sucesso da organização. (FLEURY, 1987, p.10)

Logo, tornar a escola inclusiva não é tarefa simples. O ensino inclusivo não ocorre de forma espontânea ou prontamente a partir da publicação da lei. É um longo processo de mudanças que deve acontecer com o tempo. “As mudanças envolvem vários níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, a organização de cada escola e a didática da sala de aula.” (SAGE, 1999, p.129). Portanto, os diversos setores da escola, administrativos e pedagógicos, devem trabalhar com o mesmo propósito e reorganizar seus processos com a finalidade de atender a inclusão. “O ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado” (SAGE, 1999, p.131), e não segmentado com estruturas paralelas, sendo uma para alunos regulares e outra para alunos de inclusão. Nesse sentido, o papel do gestor da escola é o de:

- a) construir uma comunidade escolar inclusiva;
- b) planejar e desenvolver os currículos que conduzam aos resultados esperados;
- c) preparar a equipe para trabalhar de maneira cooperativa;
- d) compartilhar seus conhecimentos específicos para promover o progresso contínuo da equipe;
- e) buscar maior investimento em tecnologias que apoiem a tomada de decisões;
- f) proporcionar a reflexão sobre a prática.

A demanda da inclusão em uma instituição escolar é complexa e acaba impactando no gerenciamento de praticamente todos os processos da escola. A escola não pode ser mais compreendida apenas por uma lógica, é necessário que o trabalho seja sistêmico e, para isso, é essencial que se tenha uma visão diferenciada sobre gestão de pessoas, gestão de recursos, gestão de currículos e gestão da

qualidade. O pensamento sistêmico é “uma sensibilidade à sutil interconectividade, que dá aos sistemas vivos o seu caráter único”. (SENGE, 2006, p. 99). Assim, a escola precisa articular interação entre os interesses individuais, a fim de trabalhar para um objetivo comum: a inclusão.

O gerenciamento dos processos institucionais pressupõe que exista um mapeamento de processos, que é a ferramenta que representa as rotinas e a sequência das tarefas que devem ser realizadas para atender o princípio de maior eficiência. Os processos da escola permitem que ela tenha foco no seu aluno e possa direcionar seus recursos e esforços para a melhoria do serviço que está prestando, seja para o atendimento de alunos de inclusão ou não. Essa é a importância de se analisar e modelar os processos organizacionais focando no atendimento dos alunos.

Para Harrington (1993), há uma hierarquia composta por quatro categorias que parte da visão ampla do processo para uma visão pontual. São elas: a) macroprocesso: um processo que geralmente envolve mais que uma função da estrutura organizacional e sua operação tem impacto significativo na operação da organização; b) processo principal: é geralmente aquele que está descrito no organograma funcional da organização; c) subprocessos: são outros processos que se originam do processo principal e que estão diretamente relacionados e d) atividades: são todas as tarefas rotineiras, administrativas e/ou técnicas, estabelecidas em forma de procedimentos. A estrutura proposta permite que todos os processos sejam tratados de forma padronizada e sistêmica, facilitando a compreensão e as futuras análises críticas pelas equipes de gestão, responsáveis por identificar os perigos e os riscos inerentes aos mesmos.

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem a intenção de proporcionar uma mudança social. Beyer (2013) traz o entendimento de que esta transformação significa mais do que cumprir a Lei:

[...]de forma alguma (e isso não deixa de ser obvio, mas, com frequência, é, intencionalmente ou não, ignorado) documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma educação social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (BEYER, 2013, p.63)



Penso que a Educação Inclusiva não acontecerá por imposição legal. A política de inclusão brasileira chegou de forma equivocada, obrigando a matrícula dos alunos de inclusão, mas dessa forma não haverá inclusão verdadeira. As escolas devem se preparar para enfrentar os desafios da inclusão escolar, visto que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2007, p. 9)

A inclusão escolar veio para, de certa forma, revolucionar o sistema de ensino e as escolas. Procuo descrever aqui os principais impactos e as mudanças necessárias nos processos da escola para que ela se torne inclusiva. De acordo com as orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada estabelecidas pela Nota Técnica do Ministério da Educação nº 15/2010, de 02 de julho de 2010, entende-se que

As escolas regulares devem garantir o acesso dos alunos público alvo da educação especial às classes comuns, promover a articulação entre o ensino regular e a educação especial, contemplar a organização curricular flexível, valorizar o ritmo de cada aluno, avaliar suas habilidades e necessidades e ofertar o atendimento educacional especializado, além de promover a participação da família no processo educacional e a interface com as demais áreas intersetoriais. (Nota Técnica MEC nº 15, 2010, n.p.)

Esse é um grande desafio para a escola regular e, para satisfazer todas as exigências legais, faz-se necessária uma gestão eficiente que possa abarcar todos os processos atingidos pela educação inclusiva. A partir da minha experiência como gestora de uma escola da rede privada de Porto Alegre, que desenvolve o Projeto de Inclusão há mais de 10 anos, posso afirmar que na prática as dificuldades da educação inclusiva na escola regular iniciam com a aceitação do gestor, da equipe pedagógica e dos professores, das famílias, dos colegas e alunos. Posteriormente os impactos direcionam-se para a mudança dos processos institucionais, na qualidade do ensino, no currículo formal, nas estratégias, no planejamento e nos custos.

A escola precisa estar preparada para as mudanças e os novos desafios da contemporaneidade que exigem uma capacidade de fácil adaptação às imposições políticas, econômicas e sociais. Heloisa Lück (2000) anuncia que a escola necessita

se adequar às demandas atuais de mudanças, relacionadas a sua posição no sistema organizacional:

São demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade,(...) A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência (LÜCK, 2000, p.12).

Nesse sentido, a organização do trabalho educacional, destacada pela autora, numa perspectiva inclusiva, demanda do gestor uma readequação de todos os processos institucionais, a fim de possibilitar mudança na postura da escola regular para desenvolver-se inclusiva. Ainda assim, “não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem-intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar” (ROPOLI, 2010, p.10). Assumir-se como escola inclusiva é um processo que demanda tempo e investimento dos gestores na sensibilização de seus profissionais, alunos e familiares. Uma verdadeira mudança na cultura da Instituição. Bayer (2013) reforça a ideia de que esse processo é contínuo e de

responsabilidade conjugada, que engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários, e, finalmente, os gestores do projeto político pedagógico (BEYER, 2013, p. 62).

Frente a isso, a escola tem compromisso com a qualidade do ensino que ministra, de acordo com a LDB, art.3º, IX, que estabelece a garantia de padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade deve ser garantido a todos os alunos, mas atender alunos de inclusão demanda outros requisitos para a qualidade do ensino que se ministra e do atendimento que se oferece. Ropoli (2010) entende que:

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente,

em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças. (ROPOLI, 2010, p.10)

Nessa perspectiva, a organização do tempo também é tarefa importante e deve ser observada para o desenvolvimento das rotinas escolares. É necessário reservar tempo para que haja interação entre os professores e os profissionais que atuam na escola para a execução coletiva de planejamentos específicos para os alunos de inclusão, adaptações curriculares e registros de avaliação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola serve como objeto de direcionamento da proposta pedagógica e deve refletir nas práticas institucionais, a fim de ser um documento consistente e coerente com as ações escolares. Vale salientar que o PPP está previsto na LDB: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, n.p), e desse documento é que surge a elaboração de uma proposta inclusiva pensada para sujeitos com potencialidades diferenciadas, precisando relacionar-se

[...] com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade (SANTOS, 2010, p.14).

O documento PPP deve contemplar o entendimento de que os alunos aprendem em tempos diferentes, exigindo que se adaptem os currículos para que sejam únicos e que flexibilizem a avaliação para contemplar os avanços desse sujeito. A avaliação deve ser “contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno” (SANTOS, 2010, p. 14), proporcionando ao sujeito possibilidade de permanência na escola e avanços nas etapas do ensino básico.

Aos alunos de inclusão é prevista a temporalidade flexível do ano letivo

[...] para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (CEED/RS, 2006).

O Atendimento Educacional Especializado, como serviço que complementa ou suplementa a oferta do ensino inclusivo nas escolas regulares, também deve estar previsto no PPP. O principal desafio para a consolidação dessa prática se expressa no que diz o Parecer CEED/RS nº 441/2002:

O que caracteriza uma escola inclusiva é o fato de ela se adaptar às necessidades de seus alunos e não esperar que os seus alunos se adaptem a um modelo previamente fixado. Assim, é preciso organizar a escola tendo a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, cada um de acordo com suas possibilidades, como o objetivo principal. (CEED/RS, 2002)

Nesse sentido, respeitando o tempo e as potencialidades do sujeito, a terminalidade específica, documento que comprova a conclusão dos estudos dos alunos da Educação Especial, deve ser contemplada a fim de garantir a conclusão do ensino básico ao aluno de inclusão.

Os processos que dizem respeito à Gestão de Pessoas precisam ser aprimorados para que contemplem as demandas da escola inclusiva. A questão de recursos humanos requer não só o incremento de profissionais específicos na atividade e a formação continuada dos professores titulares das turmas e equipes pedagógicas como também a alteração no processo de recrutamento e seleção em que os profissionais contratados são observados quanto à disponibilidade para trabalhar numa escola inclusiva. Nesse sentido, é importante que, além dos profissionais de atendimento específico dos alunos de inclusão, os demais funcionários da Instituição sejam permanentemente sensibilizados para o trabalho inclusivo. A proposta privilegia o movimento de escuta e de aperfeiçoamento do sentido pessoal e interpessoal da prática educativa. A formação do Professor é vista como um ponto fundamental para a construção do processo inclusivo e por isso o programa deve ser contínuo e atualizado para atender às demandas dos profissionais e as exigências legais.

Com o trabalho inclusivo tem-se o incremento da rede de atendimento e o aumento do número de profissionais específicos para o AEE, sendo eles professores do AEE e monitores de apoio. Tais profissionais são exigência legal prevista em diversos documentos orientativos. Os monitores têm a função de auxiliar e cuidar de alunos público alvo do AEE; organizar o trabalho e auxiliar no desenvolvimento das atividades; mobilizar um conjunto de capacidades comunicativas. Já o professor especializado em Educação Especial

[...] é aquele que desenvolveu competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. (CEED/RS, 2006).

Essas atividades compreendem, ainda, as funções do professor do AEE de dirigir e coordenar a Sala de Recursos Multifuncional.

O planejamento da Escola e seu orçamento devem contemplar os diversos aspectos abordados por esta seção da discussão teórica, a saber: a estrutura e o funcionamento da sala de recursos multifuncional, o investimento na formação de professores e profissionais atuantes na EE, a terminalidade específica, o número de professores e alunos por turma, o limite de permanência do aluno de inclusão, as disciplinas no Regimento Escolar, a estrutura física que atenda à acessibilidade da pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida e o material pedagógico. Sobre todos esses aspectos outros, o parecer 056/2006 do CEEE/RS é orientativo e busca implementar essas normas.

Assim como na esfera pública, a dimensão dos custos da inclusão na escola privada não está dimensionada. Para que se possa medir quanto representam esses custos é que esta pesquisa foi realizada. Para isso, faz-se necessário aprofundar os conceitos de custos educacionais, os quais serão apresentados na seção a seguir.

### 3.2.1 Custos Educacionais - Conceitos

Ao pensar em custos, quase que imediatamente o pensamento nos remete ao preço de determinado bem ou serviço. No entanto, o conceito de custo aqui difere do senso comum. O custo está diretamente ligado ao conceito econômico em que se estabelece relação direta com escassez. Numa sociedade em que grande parte dos recursos é limitada e pode ser utilizada em atividades alternativas, algumas oportunidades devem ser sacrificadas. Para a ciência econômica, o valor de um determinado recurso “é medido em termos das oportunidades alternativas que são sacrificadas” (VERHINE, 2005, p. 25). Nesse sentido, os custos educacionais

são considerados valores de oportunidades de todos os recursos devotados ao processo educacional, e quando esses recursos não puderem ser diretamente mensurados em termos monetários, deve-se fornecer uma estimativa de seu valor em usos alternativos. (VERHINE, 2005, p. 27).

Isto é, os custos são mais do que simples desembolso de valores. A suposta estimativa de horas de trabalho ou opções que se façam em detrimento de limitação de recursos também deve ser considerada para estimar custos. Como o conceito de custo é analisado economicamente sob ponto de vista de limitação de recursos, isso faz com que os autores atribuam ao conceito o termo sacrifício.

A escassez de recursos faz com que o gestor passe a valorizar e buscar formas eficazes de atuar. Estudar a composição dos custos escolares e especificamente do custo-aluno permite ao gestor identificar, de forma antecipada, a melhor maneira de utilizar os recursos disponíveis. O estudo e o acompanhamento dos custos permite ainda corrigir possíveis desvios na execução do planejamento e poderá garantir a sustentabilidade econômico-financeira da Instituição. Assim, entende-se ser pertinente conhecer como se estabelece a composição dos custos escolares.

A composição dos custos escolares está fortemente ligada à mão-de-obra intensiva, que é exigência não só das atividades de educação, como também dos setores sociais. A escola se faz basicamente com recursos humanos, tornando-se diferente de outros setores da economia em que o processo produtivo se dá pelo incremento de máquinas. Dessa forma, “nos setores sociais, na medida em que o atendimento é expandido, aumenta a demanda por qualidade, e, portanto, os custos unitários” (MARQUES, 1995, p. 357). Isso ocorre com frequência quando a escola oferta um novo serviço, por exemplo.

Para Souza e Diehl (2009) custo é

[...] a parte do gasto que se agrega ao produto. É a parcela do esforço produtivo que é transferida ao produto. Em uma visão mais ampla, pode incluir também as perdas, isto é, aquela parcela do esforço produtivo que deveria ter sido agregada ao produto e não o foi devido a erros operacionais ou características intrínsecas das tecnologias utilizadas. (SOUZA e DIEHL, 2009, p.10).

Nessa perspectiva percebe-se a complexidade de estimar custos. Normalmente, custos e despesas são empregados como sinônimos, mas há grande diferença entre os conceitos, como pode ser observado na citação abaixo:

[...] nem para contadores, nem para economistas os dois conceitos se confundem. Para os contadores, os custos são muitas vezes entendidos como sendo as despesas antes de ocorrerem, como se fossem uma previsão. E a despesa seria o custo realizado. Para economistas, custos e despesas têm conceitos diferentes dos empregados pela contabilidade. Custo seria todo e qualquer sacrifício que possa ser traduzido em valor monetário, e

despesa, todo e qualquer sacrifício que envolva desembolso. Ou seja, despesa é quando tem que meter a mão no bolso e pagar, custos, nem sempre. (MARQUES, 1995, p. 355).

Os economistas chamam custos em que não há necessidade de manipulação de capital, como o custo-aluno, que não envolve, necessariamente, desembolso, mas também os valores despendidos com horas de trabalho. Para entender a composição de custos, será atribuído o conceito de custo econômico.

Os custos podem ser diretos ou indiretos. Custos diretos “são aqueles que podem ser facilmente atribuídos a um produto ou objeto de custo” (SOUZA e DIEHL, 2009, p.17). Já os custos indiretos “são aqueles cuja relação com o produto é de difícil identificação. Comumente, a atribuição destes custos aos produtos se dá através de rateios” (SOUZA e DIEHL, 2009, p.17). Na prática escolar, pode-se dizer que custos diretos são aqueles diretamente ligados à sala de aula: professores, cadeiras, mesas, materiais escolares e outros. Por sua vez os indiretos estão relacionados ao que ocorre externamente a sala de aula: diretores, técnicos de secretaria, equipe de limpeza e manutenção, entre outros.

Para que os custos indiretos sejam considerados no cálculo do custo-aluno, é necessário realizar rateios. Os rateios poderão ser realizados por diferentes critérios. Os critérios de rateio “são bases de relação cujo objetivo é relacionar um item de custo com determinado objeto, a fim de lhe transferir determinada parcela de custos. O critério mais adequado é aquele mais próximo do fator causal”. (SOUZA e DIEHL, 2009, p.39). No caso da escola, considera-se o número de alunos como um dos critérios mais adequado, mas pode variar de acordo com a interpretação do administrador.

Uma segunda distinção importante para a determinação de custos é a de custo fixo e custo variável. Custos fixos “são aqueles, que dentro de uma faixa produtiva, não apresentam variação em função da quantidade produzida” (SOUZA e DIEHL, 2009, p.14). Consequentemente, custos variáveis “são aqueles que, dentro de uma larga faixa produtiva, tem variação diretamente proporcional à quantidade produzida, isto é, crescem com a elevação deste” (SOUZA e DIEHL, 2009, p.14). Para o gestor, essa noção é mais importante do que a de custo direto e indireto, pois ela se torna um elemento fundamental para a tomada de decisões, podendo contribuir para a redução dos custos fixos.

Outra diferenciação entre custos está nos privados e sociais. Os custos privados são aqueles do indivíduo, que incluem as despesas realizadas pelos estudantes ou suas famílias como taxas, livros, uniformes e transportes, assim como o sacrifício que o aluno tenha feito para poder estudar. Já os custos sociais são aqueles arcados pela sociedade como um todo, incluindo os salários dos profissionais da educação e a despesa com prédios, equipamentos e terreno.

Pouco se tem discutido na academia sobre custos escolares e menos ainda sobre os custos da inclusão. No Brasil, na perspectiva da rede privada de ensino, não se tem conhecimento de estudos publicados que analisem o custo da inclusão. Diante disso, buscou-se realizar o estado do conhecimento, a fim de identificar autores que estivessem pesquisando a temática. A seção a seguir discute a relação das produções acadêmicas sobre o assunto.

### 3.2.2 Custos da Educação Inclusiva – Estado do Conhecimento

Como tentativa de conhecer o percurso acadêmico acerca do tema desta pesquisa, partiu-se para a busca de produções acadêmicas disponíveis nas plataformas digitais, inicialmente a partir de 2015, ano que data a Lei Brasileira da Inclusão, com atenção especial para a Inclusão Escolar na rede regular de ensino. Foram consultados os resumos dos trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>12</sup> e do Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), além de artigos da Plataforma Scientific Electronic Library Online Scielo e aqueles publicados em eventos nacionais como Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEDSUL<sup>13</sup>. Também foram consultadas publicações do V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação organizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE<sup>14</sup> no ano de 2016.

---

<sup>12</sup> No portal da CAPES foram pesquisados os trabalhos de 2015 e 2016.

<sup>13</sup> Foram pesquisados os seminários dos anos de 2015 e 2016, por serem os mais atuais e posteriores à LBI.

<sup>14</sup> O evento teve como tema central: *Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais*. Tratam-se de eventos articulados, com forte tradição na área de política e administração da educação.



Para a busca de teses e dissertações, iniciou-se a pesquisa na área de Educação Especial com os seguintes descritores:

- a) custo da inclusão;
- b) financiamento da educação especial;
- c) custo aluno na educação especial;
- d) inclusão na rede privada;
- e) gestão da inclusão.

Com esses descritores foi localizada apenas uma dissertação, sendo necessário ampliar a pesquisa com os descritores Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar. Dessa maneira, no Banco da CAPES foram localizadas 73 dissertações e/ou teses com o descritor “educação especial” para os anos de 2015 e 2016. Já no Repositório da UFRGS, nos mesmos critérios, apenas três dissertações foram encontradas. Nesse banco utilizamos mais dois descritores: “inclusão escolar”, que apontou 9 trabalhos e “educação inclusiva”, associada a “ensino regular”, que identificou 2 trabalhos no ano de 2014. Trabalhos mais recentes não foram localizados.

A Plataforma Scielo retornou 50 trabalhos, sendo 16 de 2015, 18 de 2016 e 16 de 2017. Essa consulta foi realizada em 25/07/2017. Já na ANPAE 2016 constaram 8 trabalhos e na ANPEDSUL 2015 e 2016 foram identificados 130 trabalhos no Grupo de trabalhos de educação especial.

Do total de 273 estudos localizados nas diferentes plataformas, foram identificados trabalhos do mesmo autor em eventos e plataformas diferentes e, para realização desta análise, as duplicidades foram desconsideradas, totalizando 247 títulos entre teses, dissertações e artigos. Os resumos dos trabalhos foram lidos com o objetivo de identificar os temas específicos de cada pesquisa, dentro da vasta área de atuação da educação especial e educação inclusiva e, posteriormente, selecionar trabalhos que tivessem relação com a gestão e o custeio da educação inclusiva na rede regular de ensino.

Embora poucos tenham sido os trabalhos com intenção de pesquisar custos e financiamento da educação especial na rede regular de ensino, a leitura dos trabalhos marcou a intencionalidade em relação às práticas pedagógicas e suas demandas específicas por deficiências, quase eliminando a intenção de inclusão de todos e segmentando a inclusão por tipos de deficiências. Constatam-se também muitas pesquisas sobre a formação do professor e dos profissionais que atuam na educação

inclusiva, práticas docentes e organização dos currículos de alunos de inclusão e salas de recursos multifuncionais. Logo, pode-se afirmar que há grande preocupação com a forma de conduzir e as necessidades da inclusão na rede regular de ensino.

A lista completa com os títulos encontrados está no Apêndice C desta dissertação. O quadro abaixo apresenta um resumo dos trabalhos localizados separados por categorias de pesquisa.

Quadro 3 – Categorias de trabalhos do Estado do Conhecimento

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos evidenciados</b>
<b>Deficiência Auditiva</b>	34
<b>Deficiência Intelectual</b>	29
<b>Deficiência Visual</b>	14
<b>Deficiência Física</b>	4
<b>Autismo</b>	10
<b>Altas Habilidades/Superdotação</b>	2
<b>Síndrome de Down</b>	6
<b>Formação de professores</b>	30
<b>Prática docente e organização de currículos</b>	16
<b>Sala de Recursos Multifuncional</b>	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos trabalhos encontrados no Estado do Conhecimento.

Ampliando a pesquisa para um período de 20 anos e trabalhando com descritores “financiamento da educação especial” e “custos da educação especial”, foram localizados cinco autores que direcionam suas pesquisas para a rede pública de ensino, escolas especiais ou escolas com classes especiais. Esses trabalhos foram realizados num espaço de tempo longo, entre 1997 e 2015.

A dissertação que apresentou maior aproximação temática ao objeto de estudo desta pesquisa é de 1997. A autoria é de Dalva Guaracyra Martins Cardoso e tem por título “Custos da educação especial: análise comparativa do custo/aluno em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro” (CARDOSO, 1997). Só foi possível ter acesso a essa dissertação, visto que é anterior à Plataforma Sucupira, por meio do contato direto com o orientador da pesquisadora. A leitura completa da dissertação mostra que a autora conseguiu comparar os custos da educação com os custos da educação especial analisando classes comuns e classes especiais. Concluiu sua análise

demonstrando que as classes especiais apresentam custo-aluno significativamente mais elevado e atribuiu a diferença entre os custos diretamente à composição das turmas especiais, que possuem menor número de alunos por turma do que as classes comuns.

Os outros autores encontrados são responsáveis pelas seguintes pesquisas:

a) “O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013” (TEIXEIRA, 2015). A autora analisou e concluiu que o incremento do financiamento das escolas por meio de recursos do FUNDEB se traduziu no aumento das matrículas de alunos com deficiência na educação básica. Ou seja, identificou que o incremento de recursos possibilita maior inclusão, embora não tivesse analisado o custo-aluno.

b) “O Financiamento Público das Instituições não-Estatais de Educação Especial em Campo Grande - MS (2001-2005)” (SANTOS, 2008). A autora tratou de discutir a parceria entre Estado e Sociedade Civil no atendimento de alunos de inclusão e a transferência de recursos entre as instituições pública e civis.

c) “Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas” (TEIXEIRA, 2009). A autora definiu que não tem nos custos seu objetivo prioritário, mas em sua pesquisa aceitou que as barreiras físicas são mais fáceis de serem derrubadas do que as sociais, pois apresentam menores custos.

d) “Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições” (FRANÇA, 2014), “O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb” (FRANÇA, 2015) e “Financiamento da educação especial: o que revelam as produções científicas?” (FRANÇA, 2016), são títulos dos trabalhos da pesquisadora Marileide Gonçalves França. A autora observou que o financiamento da educação especial na rede pública sofre influências de forças políticas, econômicas e sociais; no entanto, a organização da gestão financeira não segrega os recursos destinados à Educação e à Educação Especial, tornando impraticável a estimativa dos valores reais aplicados na educação especial.

A elaboração deste estado do conhecimento demonstra que há um silenciamento acadêmico em relação ao tema de custos da educação especial, sobretudo na educação básica privada, fazendo perceber que esta pesquisa poderá contribuir significativamente para o sistema educacional. Assim, entende-se ser relevante o estudo dos custos educacionais com ênfase no custo-aluno-inclusão.

Complementando esta seção apresenta-se uma síntese na forma de um quadro indicando os principais construtos que servirão a esta pesquisa.

Quadro 4 – Conceitos significativos

Conceitos	Definição	Autores
Custo	É definido como o valor de todos os processos utilizados, se estes tivessem sido destinados ao seu uso alternativo mais valioso.	Verhine, 2005
	É todo e qualquer sacrifício que possa ser traduzido em valor monetário.	Marques, 1995
Despesa	É todo e qualquer sacrifício que envolva desembolso.	Marques, 1995
Custos Diretos	São aqueles que podem ser facilmente atribuídos a um produto ou objeto de custo.	Souza e Diehl, 2009
Custos Indiretos	São aqueles cuja relação com o produto é de difícil identificação. Comumente, a atribuição destes custos aos produtos se dá através de rateios.	Souza e Diehl, 2009
Custo de Oportunidade	É medido em termos das oportunidades alternativas que são sacrificadas.	Verhine, 2005
Custos Privados	São aqueles do indivíduo, que incluem as despesas realizadas pelos estudantes ou suas famílias.	Verhine, 2005
Custo-aluno	É a soma de todos os custos e despesas necessários para manter um aluno em sala de aula, dadas as condições estruturais da escola.	A autora
Custo-aluno-inclusão	É a soma de todos os custos e despesas necessários para manter um aluno de inclusão na sala de aula regular, dadas as condições estruturais da escola e os serviços adicionais exigidos para desenvolver o projeto de inclusão.	A autora

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo concluído este capítulo, que serviu como referencial teórico, a seção a seguir vai apresentar a metodologia e os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados necessários para esta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve como foram realizados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa com a finalidade de atingir os objetivos. Pretende-se esclarecer as estratégias e os procedimentos adotados para a definição do campo de pesquisa, dos sujeitos relacionados, das fontes de evidências, dos instrumentos, da coleta e do tratamento dos dados. Descrevem-se ainda os pressupostos metodológicos, assim como as vantagens e as limitações identificadas durante a investigação.

### 4.1 Delineamento da pesquisa

A busca da solução de um problema por meio de uma metodologia científica pode ser classificada por diversos fatores que são: finalidade, objetivos, abordagem, método e delineamento (GIL, 2010). Assim, optou-se pelo delineamento da pesquisa como estudo de casos múltiplos (YIN, 2005) ou coletivo (STAKE, 1978, apud GIL, 2010), do tipo descritivo, tendo como abordagem a forma qualitativa e finalidade básica estratégica.

Como embasamento teórico principal para a definição da metodologia desta pesquisa buscou-se Yin (2005), autor que se tornou reconhecido por seus escritos sobre estudos de caso. O autor conceitua estudo de caso como:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2005, p.39-40).

Nesse sentido, entende-se que o Estudo de Casos seja o método mais indicado para observar os impactos da inclusão nas escolas regulares. Diferencia-se dos demais métodos, segundo André (2005), pois torna-se:

- a) mais concreto, encontrando eco na experiência;
- b) mais contextualizado, já que as experiências estão enraizadas num contexto;
- c) mais voltado para interpretação do leitor, permitindo que aplique suas experiências sobre o estudo;

d) mais claro ao referenciar a população investigada para o leitor.

De acordo com Yin (2005), não há grande distinção entre o estudo de caso único e estudo de casos múltiplos. A única diferença reside na visão de terceiros em relação aos casos múltiplos, que são vistos como estudos mais robustos e poderão ser considerados mais convincentes. Dessa forma, a decisão por estudar casos múltiplos pode exigir mais tempo de pesquisa e provavelmente mais recursos. Ainda assim, para tornar-se mais consistente, este estudo envolve mais de um caso (estudo de casos múltiplos), a fim de possibilitar a análise do que tem sido prática comum na gestão de algumas escolas regulares privadas do município de Porto Alegre com relação à inclusão e ao financiamento da Educação Especial.

Como toda opção metodológica, o estudo de casos múltiplos apresenta vantagens, mas também algumas limitações. Segundo Yin (2005), a principal vantagem do estudo de caso está relacionada à capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, como, por exemplo, documentos, arquivos, entrevistas, observações e artefatos. Já os limites do método adotado, apresentados pelo autor, estão ligados à falta de rigor metodológico; dificuldade de generalização científica; tempo destinado à pesquisa e dificuldade de realização da análise, visto que muitos pesquisadores, ao final do estudo, conseguem apenas um conjunto de dados e não os conseguem analisar e interpretar. Mesmo assim, estudo de casos múltiplos parece ser o melhor delineamento para investigar o problema proposto nesta pesquisa.

O problema desta pesquisa - como e quanto a inclusão impacta os custos de escolas regulares privadas? – surgiu dos questionamentos decorrentes da prática profissional da pesquisadora. Ele é posterior à discussão de como a inclusão deve acontecer e se deve acontecer na escola regular. Portanto, esta investigação busca trazer reflexões no sentido de viabilizar o custeio de inclusão e da educação especial na rede regular de ensino, sem interferir na sustentabilidade econômico-financeira das escolas privadas.

O estudo dos casos foi realizado em três fases, de acordo com o que André (2005) estabelece: exploratória, delimitação do estudo e coleta de dados e análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. A seguir faz-se o detalhamento de cada fase.

A fase exploratória contemplou a delimitação da pesquisa propriamente dita. Nesta fase tem-se a oportunidade de delimitar melhor o objeto de pesquisa. É o momento de:

- a) definir as unidades de análise – os casos;
- b) estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo;
- c) localizar os participantes;
- d) estabelecer, de forma mais precisa, os instrumentos de coleta de dados.

Na fase de delimitação do estudo e coleta de dados, após identificação dos elementos-chave do estudo, foram definidas as evidências de coleta sistemática de dados. O detalhamento das evidências se dará nos tópicos seguintes.

Por fim, realizou-se a fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório, que consiste em organizar as informações obtidas de forma a possibilitar a sistematização para a construção de categorias descritivas para atingir os objetivos propostos. Nesta fase foram estabelecidas as formas de classificar as informações e os dados obtidos, a fim de facilitar a análise. A análise foi além da descrição das informações obtidas, dela decorre algo novo sobre o estudo realizado: a estimativa dos custos. Para essa fase foi reservado um longo período de tempo para possibilitar a apreciação dos dados de forma a viabilizar a releitura da análise, a relação com o referencial teórico, a busca por críticos que possam contribuir com a análise para que se possa chegar a uma reprodução do caso na complexidade que o estudo proporciona.

É oportuno salientar que todas as etapas desta pesquisa, principalmente a coleta de dados, por meio de formulários e análise documental, foram realizadas de forma ética buscando minimizar todo e qualquer risco que a pesquisa pudesse produzir. Sobretudo no contato direto com os sujeitos da pesquisa, evitou-se expor os entrevistados, bem como as instituições envolvidas. Para isso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos e às Instituições participantes foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), dando ciência da intencionalidade e procedimentos metodológicos do estudo e, diante do aceite de participação da pesquisa, foi solicitado termo de anuência das pessoas participantes da pesquisa.

## 4.2 Casos investigados

De acordo com as justificativas deste estudo, a pesquisa realizou a investigação em escolas regulares privadas<sup>15</sup> do Município de Porto Alegre. A escolha de concentração do campo de pesquisa especificamente neste segmento e nesta localidade deu-se a partir da divulgação do Procedimento Preparatório instaurado pelo Ministério Público de Porto Alegre, a partir do ano de 2016, que tem por objetivo conhecer as escolas privadas e tomar ciência de seus projetos de inclusão, com base na Política da Pessoa com Deficiência e normativas do Conselho Estadual de Educação, buscando assegurar os direitos legais dos alunos com deficiência. Dessa forma, o campo de análise foi estratificado, setorizado e restringido para que a análise pudesse ser realizada em casos impactados pelo órgão fiscalizador.

Uma das possíveis dificuldades deste estudo está relacionada ao acesso às informações contábeis e financeiras das escolas. A escolha dos casos se deu de forma intencional e não por amostragem. Assim, a amostra classifica-se como não probabilística e usa critérios de acessibilidade do pesquisador aos dados, atendendo aos seguintes aspectos:

- a) escolas privadas de educação básica compreendendo pelo menos um dos níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio;
- b) escolas do município de Porto Alegre;
- c) escolas de tamanhos diferentes, considerando o número total de alunos matriculados;
- d) escolas com expectativa de bom relacionamento com a pesquisadora, o que garantiu a entrega dos dados numéricos.

Dada a profundidade e exaustão de análise, características dos estudos de caso, este estudo se concentrou num campo de três escolas, aprofundando-se a investigação e destacando os indicadores mais relevantes para a gestão e

---

<sup>15</sup>Para fins desta dissertação serão consideradas instituições privadas as que atendam ao que estabelece LDB/96, nos artigos a seguir: Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).



composição dos custos escolares na perspectiva da inclusão de alunos da educação especial. As escolas selecionadas, inicialmente, foram quatro. Todas elas foram previamente visitadas e consultadas sobre o interesse em participar e contribuir com os estudos no período de 1º a 18 de novembro de 2017. Receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e remeteram concordância em participar desta pesquisa. Passados alguns dias, uma das Instituições reconsiderou o convite e optou em não participar da pesquisa. Assim, houve consentimento formal de três escolas que seguiram participando de todas as etapas da pesquisa, amostra de tamanho considerado adequado devido à complexidade do estudo.

O desenvolvimento desta pesquisa não se desdobrou em comparação entre os casos investigados, mas sim numa análise conjunta dos processos e custos escolares impactados pela inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Para isso, faz-se necessário apresentar as fontes de evidências e o percurso que serão detalhados na seção a seguir.

### **4.3 Fontes de evidência**

Nesta seção são definidas e detalhadas as fontes de evidências utilizadas para atingir os objetivos propostos por este estudo. O estudo de caso envolveu visitas às escolas, nas quais foi realizada a coleta de documentos e realizadas as entrevistas informais. Além destas, outras fontes de evidências, como formulários, foram utilizadas.

As informações documentais foram significativas para que se pudesse ter conhecimento do trabalho inclusivo de cada escola e para que se identificassem, os possíveis custos de oportunidade. Os documentos forneceram detalhes específicos das instituições, mas variaram de acordo com a realidade de cada escola, a saber:

- a) Regimento Escolar;
- b) Projeto Político Pedagógico;
- c) Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncional;
- d) Plano de Atendimento;
- e) Folha de Pagamento;
- f) Planilha de Custos;
- g) Demonstrativos Contábeis.

Da análise documental, surgiram questões que, posteriormente, foram esclarecidas por meio de questões enviadas via e-mail para cada escola.

Neste estudo, as entrevistas foram conduzidas de forma espontânea, no contexto em que Richardson (1999) define como *entrevista não-estruturada*; ou seja, aquela que “caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela busca do significado, na concepção do entrevistado” (RICHARDSON, 1999, n.p.). Assim, esse instrumento tem como finalidade averiguar os processos impactados pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, sendo os diretores e a equipe pedagógica da escola os sujeitos entrevistados. Essa forma de entrevista foi definida pelo fato de que se pressupõe que os sujeitos sejam competentes para exprimir com clareza sua experiência, ou seja, é uma forma de receber informações do entrevistado da maneira que ele as desejar expor, manifestando suas percepções, podendo revelar a singularidade das práticas inclusivas, que são o objetivo central destas entrevistas.

Segregar os custos específicos da educação especial dos demais não foi tarefa simples, pois os dados coletados são volumosos. Para composição de custos, foi atribuído o conceito de custo econômico, ou seja, aquele em que nem sempre há desembolso de valor, mas em que se calculam também os valores despendidos com horas de trabalho para a realização de tal atendimento.

Para facilitar a conexão entre os objetivos e as coletas de dados, o quadro abaixo se propõe a mapear as informações descritas anteriormente.

Quadro 5 – Conexão entre objetivos e procedimentos metodológicos

Conexão entre objetivos e procedimentos metodológicos		
Objetivos	Procedimentos metodológicos	Fontes a serem estudadas
<b>Descrever a política pública de inclusão escolar e sua aplicabilidade na gestão de escolas privadas</b>	Análise documental	Regimento Escolar Projeto Político Pedagógico Plano de Ação da SRM Plano de Atendimento
	Entrevista	Diretor e equipe pedagógica de atendimento aos alunos de EE
<b>Identificar as variáveis que compõe os custos das escolas</b>	Formulários	Equipe de estatística, contabilidade e financeiro
<b>Analisar comparativamente o custo-aluno e custo-aluno de inclusão de escolas regulares privadas</b>	Análise Documental	Folha de Pagamento Planilha de Custos Demonstrativo Contábil

Fonte: Elaborado pela autora

Como em toda pesquisa científica, buscou-se trabalhar no sentido de minimizar os possíveis riscos na conduta da coleta e análise dos dados, evitando a exposição das Instituições e dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, a pesquisa foi submetida e aprovada<sup>16</sup> pelo ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, resguardando participantes e Instituições. A pesquisa obteve a aprovação do comitê de ética em 18 de julho de 2018 e, como previsto, os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram certo receio de disponibilizar todos os documentos previstos nessa metodologia, principalmente documentos que envolviam os resultados financeiros da instituição. Considerando esse contexto, foi necessário adaptar a forma de buscar os valores necessários para o cálculo do custo-aluno. A pesquisadora desenvolveu um formulário para o preenchimento das informações financeiras se, assim, houve concordância no preenchimento. O formulário está inserido na seção seguinte e representado na Tabela 8 desta dissertação.

Na última sub-seção será descrito o procedimento realizado para chegar ao custo-aluno-inclusão.

#### **4.4 Procedimentos para a determinação do custo-aluno**

Há que se considerar que chegar a uma fórmula única para calcular o custo-aluno de instituições de ensino diferentes não foi tarefa simples, ainda mais em escolas que atendem alunos em cursos diversos, com estrutura e carga horária diferenciada. Em cada escola se chegou a cinco valores distintos:

Custo-aluno-ano (CAA)

Custo-aluno-adicional-educação especial (CAEE)

Custo-aluno-turma reduzida (CATR)

Custo-aluno-inclusão-ano (CAIA)

Custo Global (CG)

Para estimar o custo-aluno, a pesquisa partiu da abordagem geral para específica, até que fosse possível identificar o valor de cada um dos recursos que compõem os custos escolares. O custo-aluno foi calculado por grupos que correspondem às etapas da educação básica, podendo as escolas apresentar até cinco diferentes valores para o custo-aluno, de acordo com a abrangência do ensino

---

<sup>16</sup> O Parecer de aprovação do Comitê de Ética da Unisinos encontra-se no anexo 5.

oferecido. Os grupos serão Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais, Ensino Fundamental – Séries Finais, Ensino Médio e Educação Especial.

O primeiro passo para a estimativa do custo-aluno foi entender o funcionamento da escola. Foi preciso conhecer minimamente como se dá o processo pedagógico e como se estabelece o projeto de inclusão em cada escola para termos condições de coletar os dados significativos, segmentá-los em blocos e classificá-los em custo direto ou indireto, e mais significativamente segmentar os custos exclusivos da educação especial.

Os custos diretos foram alocados diretamente no bloco correspondente, já os indiretos foram primeiramente rateados. Para o rateio, foram considerados como base de cálculo o número total de alunos matriculados em cada bloco.

Ao bloco Educação Especial destacou-se, além do custo com folha de pagamento específica, a formação de professores e monitores, as despesas específicas com materiais da sala de recursos multifuncional, materiais didático-pedagógicos, jogos e softwares, infraestrutura, de acordo com a proposta de cada escola.

O instrumento utilizado para a coleta de dados de custo foi detalhado e contemplou os recursos indispensáveis para a uma escola de Educação Básica. Para organizar as planilhas que originaram os resultados do custo-aluno, foi utilizada a organização e estrutura contábil da planilha de custos exigida pelo Decreto nº 3274/1999, qual seja:

1. Pessoal
  - a) Pessoal Docente e Encargos Sociais;
  - b) Pessoal Técnico e Administrativo e Encargos Sociais.
2. Despesas Gerais e Administrativas
  - a) Despesas com Material;
  - b) Conservação e Manutenção;
  - c) Serviços de Terceiros;
  - d) Serviços Públicos;
  - e) Imposto Sobre Serviços (ISS);
  - f) Outras Despesas Tributárias;
  - g) Aluguéis;
  - h) Depreciação;
  - i) Outras Despesas.

### 3. Contribuições Sociais

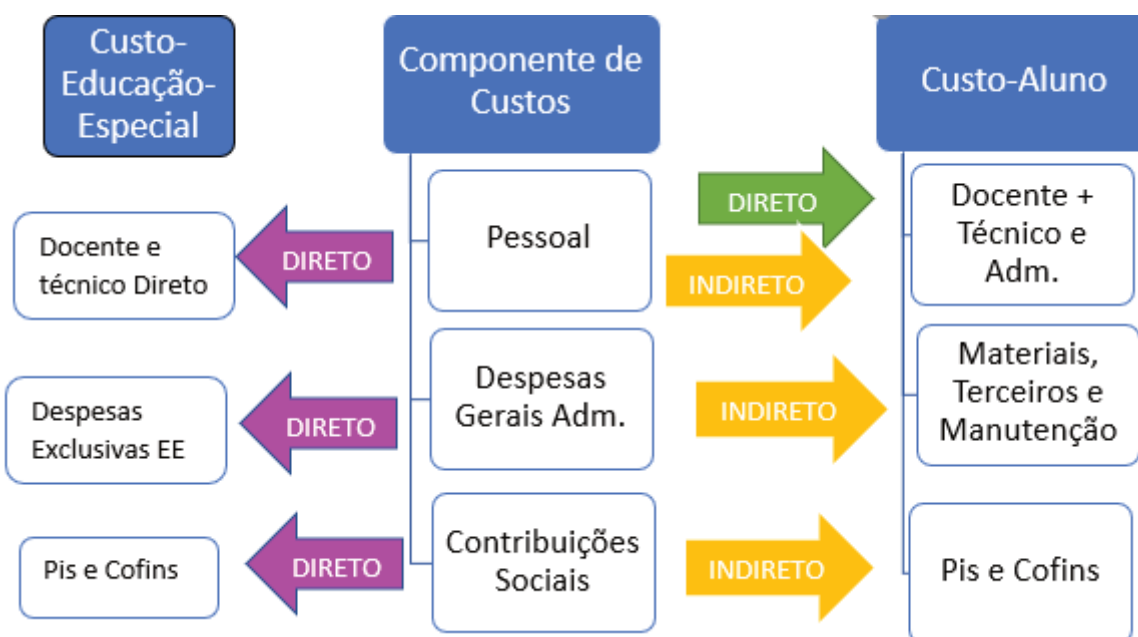
- a) PIS/PASEP;
- b) COFINS.

No grupo pessoal, o item *pessoal docente* foi considerado custo direto, sendo alocado diretamente em cada um dos blocos. Ou seja, o salário das professoras do curso infantil foi alocado no custo de pessoal do bloco infantil. No item *pessoal técnico administrativo*, alguns salários foram classificados como diretos e alocados diretamente e outros como indiretos e reservados para rateio. Em despesas gerais e administrativas foram destacadas apenas as despesas exclusivas da Educação Especial e adicionadas para o bloco da Educação Especial, as demais foram rateadas. Quanto às contribuições sociais, elas foram rateadas de acordo com a proporcionalidade da folha de pagamento.

Com a intenção de analisar um período completo, trabalhamos a pesquisa considerando os dados de janeiro a dezembro de 2017. Essa foi a série escolhida para contemplar um período posterior à intervenção do Ministério Público, que foi iniciada no segundo semestre de 2016, sendo que a coleta de dados desta pesquisa aconteceu entre agosto e setembro de 2018, e 2017 é o único ano completo que se tem para poder comparar o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão, visto que algumas escolas não registravam matrículas de inclusão antes da intervenção do MP. Essa também foi a base preferencial para a coleta das informações por serem os dados mais atuais da instituição. Por meio do balanço, foi possível contemplar os 12 meses do ano sem distorções, além de trabalhar com os valores realizados e não com projeções ou com o orçamento. Isso também isentou a pesquisadora de utilizar uma data base tendenciosa, caso optasse por adotar um mês referência e replicá-lo para os 12 meses de um ano, evitando demonstrar um custo mais elevado ou mais baixo que o real.

A figura a seguir representa como se dá a composição dos custos das escolas e a classificação ao identificá-los para a compor custo-aluno.

Ilustração 2 - Composição dos custos escolares



Fonte: Elaborado pela autora.

Observando-se a figura, tem-se na coluna central os principais blocos que compreendem os custos das escolas: pessoal/folha de pagamento, despesas administrativas e contribuições sociais. As setas direcionam a forma de tratamento desses custos, se direto ou indireto, quando se segmentam os custos da educação especial dos demais custos que determinam o custo-aluno. No caso do *custo de pessoal*, para compor o custo-aluno, é tratado como direto quando alocamos os docentes, mas indireto quando são destacados os técnicos e administrativos. Já no *custo-educação-especial*, para o bloco pessoal são apenas diretos, tanto para os docentes, quanto técnicos. E assim acontece com os demais blocos.

Destaca-se aqui que o conceito de custo indireto é gerencial, e não contábil. Do ponto de vista contábil, somente se caracterizariam como custo da prestação de serviço educacional aqueles itens que estão mais próximos da prestação de serviço educacional. As áreas de coordenação e supervisão, por exemplo, são custos indiretos, no sentido de que beneficiam o conjunto de turmas. No entanto, os setores administrativos que não beneficiam propriamente a sala de aula são considerados aqui também como custo indireto, mas contabilmente seriam uma despesa por se mostrarem atividades assessórias à atividade fim.

As informações representadas na *Ilustração 2* podem ser entendidas na aplicação do quadro nº 6, em que foi possível demonstrar como foram tratados os componentes dos custos escolares, considerando o conceito de custos diretos e indiretos, a interpretação de cada indicador, seus objetivos e esclarecimentos e a equação que os determina. A diferença na classificação se dá pela forma de alocar determinado custo na fórmula de CAA e CAEE. Isso poderá ficar mais claro no próximo quadro, que servirá como um dicionário de indicadores relacionando os conceitos utilizados na metodologia da pesquisa, sua interpretação, definição e aplicabilidade.

Quadro 6 – Dicionário de Indicadores

Indicadores	Interpretação	Definição	Objetivos e Esclarecimentos
Custo Direto (CD)	Mede o custo direto por aluno, considerando apenas folha de pagamento e encargos sociais, na escola, que são exclusivos de determinado nível de ensino.	$CDk = \frac{SD + ENC}{MAT k}$ <p>SD = salário dos Docentes direto  ENC = encargos financeiros  MAT = nº de alunos matriculados  k = curso dos alunos (ensino fundamental, ensino médio, educação infantil)</p>	<p>* Desagregação dos custos por nível de ensino.</p> <p>*Identificar os custos alocados diretamente ao custo-aluno.</p>
Custo Indireto (CI)	Mede o custo indireto por aluno, considerando despesas gerais e administrativas, contribuições sociais, folha de pagamento e encargos sociais, na escola, em determinado nível de ensino.	$CI = \frac{\sum des + SAL + ENC}{MAT}$ <p>des = despesas gerais  SAL = salários indiretos  ENC = encargos financeiros  MAT = nº de alunos matriculados</p>	<p>*Agregação dos diversos custos sem identificação definida de centro de custo.</p> <p>*Apresentar os custos reduzidos a cada aluno.</p>
Custo-Aluno-Ano (CAA)	Soma dos custos direto e indireto da escola, num determinado nível de ensino, podendo ser calculado para a escola toda.	$CAA = \frac{CD + CI}{MAT}$ <p>MAT = nº de alunos matriculados – nº de alunos EE</p>	<p>*Identificar quanto custa um aluno para determinada escola nas condições do ensino que a mesma oferece.</p>
Custo-Aluno-Adicional-Educação Especial (CAEE)	Mede os custos específicos da Educação Especial atribuídos diretamente os valores de folha de pagamentos, encargos, contribuições sociais, despesas gerais da escola para atender o projeto inclusivo.	$CEE = \frac{CTee}{MATee}$ <p>CTee = <math>\sum</math> das despesas da EE  MAT ee = número de alunos EE</p>	<p>*Segmentação dos custos diretos da educação especial, considerando custos advindos de despesas administrativas e folha de pagamento.</p> <p>*Identificar quanto custa um aluno para determinada escola nas condições do ensino que a mesma oferece.</p>

Custo-aluno-turma reduzida (CATR)	Mede o custo-aluno na suposição do atendimento ao determinado no parecer CEEE RS 056/2006, que limita o número máximo de alunos nas turmas em que tiverem matrículas de alunos da educação especial. Este é o custo econômico (de oportunidade do trabalho inclusivo).	$CATR = \frac{CAA \cdot yx}{px} - CAA$ <p>yx = número de alunos máximo por turma de determinado segmento de ensino, de acordo com parecer 1400/2002</p> <p>px = número de alunos máximo por turma de determinado segmento de ensino, de acordo com parecer 056/2006</p>	*Apresentar o real impacto da redução de turma prevista no parecer CEED/RS 056/2006, no que diz respeito ao limite de alunos por turmas inclusivas.
Custo-Aluno-Inclusão-Ano (CAIA)	Mede o custo-aluno-inclusão, originado da soma do custo-aluno, mais custos da educação especial mais custo econômico. O CAA é o custo básico, CAEE é um adicional, e CATR também é um adicional (este último, econômico).	$CAIA = CAA + CAEE + CATR$	*Sintetizar num indicador o custo-aluno-ano-inclusão.
Índice do custo inclusão (ICI)	Apresenta a diferença percentual entre o custo-aluno e custo-aluno-inclusão final.	$ICI = \frac{(CAIA - CAA)}{CAA} * 100$	*Apresentar a diferença percentual existente entre custo-aluno e custo-aluno-inclusão.
Custo-Aluno-Global (CG)	Mede o custo total da escola e o apresenta por aluno, independentemente de ser da EE ou não.	$CG = \frac{CT}{MAT}$	*Exibir quanto é o custo-aluno-global, sem separar os custos da educação especial. *Apresentar a ideia de qual é o incremento de custos socializados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro, definido como dicionário de indicadores, serve como síntese dos principais conceitos necessários para equacionar o custo-aluno-inclusão e como instrumento para facilitar a consulta aos leitores.

No próximo capítulo serão apresentados os dados da pesquisa, primeiramente em forma de relato, em que é apresentada a realidade de cada escola, e em seguida a apresentação dos custos encontrados e suas análises.



## 4.5 Análise de evidências

Para atender ao objetivo geral deste estudo, buscou-se analisar os documentos escolares coletados em visita a cada uma das instituições investigadas, em que espontaneamente os diretores, tesoureiros e equipe pedagógica apresentaram o ambiente inclusivo e fizeram breves relatos do trabalho inclusivo realizado. Os relatos foram anotados e serviram como complemento à análise documental. Os documentos fornecidos pelas escolas, no período de 31 de agosto a 27 de setembro de 2018, foram regimento escolar, projeto político pedagógico, plano de ação, plano de atendimento da sala de recursos multifuncional e registros contábeis. Essas foram as principais fontes de evidências deste estudo de casos múltiplos utilizadas para conhecer as práticas inclusivas.

Para a construção da análise, os dados foram segmentados e tratados de formas distintas. A primeira segmentação foi a análise de conteúdo, verbal e escrito, que se sustenta em Bardin (1977) e Roque (1999). Já os dados econômico-financeiros foram tratados a partir de método estatístico que testou um conjunto de equações que conduziram a construção da estrutura do modelo custo-aluno-inclusão.

Dessa forma, a apresentação dos resultados também será realizada em duas seções, uma análise subjetiva e outra estatística:

a) A primeira parte, em que estão as práticas inclusivas das escolas investigadas, apresenta a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011), que

se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. É composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), permitindo a realização de inferência de conhecimentos. (BARDIN, 2011, p. 47)

A escolha desse método pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem entre os registros escritos e as falas propriamente ditas.

Por sua vez, Moraes (1999), entende a análise de conteúdo como método de investigação que

(...) compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado

por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação. (MORAES, 1999, p. 9)

Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, seguiu-se aqui as interferências de Bardin (2011). As diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas, como investigação, em torno de três polos cronológicos:

1. Pré-análise
2. Codificação do tratamento dos resultados obtidos
3. interpretação

b) A segunda parte apresenta os resultados estatísticos a partir da solução de equações que definem os custos da inclusão das instituições investigadas. Foi organizada a partir de metodologia própria da pesquisadora, com base nos conceitos e apropriações dos autores que sustentaram o referencial teórico desta pesquisa, apresentados na seção anterior. O modelo faz uma representação simplificada da realidade de cada escola e procura apresentar o fenômeno estudado em apenas um indicador. Deve-se considerar que esse modelo pode ter limitações diversas e não observar o cenário de maneira completa ou ignorar algum aspecto. Nesse contexto, o objetivo da utilização de um modelo analítico é fornecer uma estrutura metodológica com maior rigor científico na construção de equações lógicas e na análise dos resultados.

Para preservar a identidade das escolas investigadas e manter o sigilo das informações, as escolas serão denominadas pelas letras A, B e C e suas práticas estarão relatadas em seções separadas.

## 5 PRÁTICAS INCLUSIVAS E O CUSTO-ALUNO-INCLUSÃO

Descrever a política pública de inclusão escolar e sua aplicabilidade na gestão das escolas privadas é o primeiro objetivo desta pesquisa. Esta etapa do estudo de caso consiste em organizar as informações obtidas de forma a possibilitar a sistematização para a construção e apresentação das categorias descritivas. A análise vai além da descrição das informações obtidas e disso deverá decorrer algo novo sobre o estudo realizado, ou seja, a apresentação do índice de custo-aluno-inclusão.

Este capítulo traz a descrição das práticas inclusivas de cada escola e na sequência os resultados dos indicadores calculados.

### 5.1 Escola A

A Escola A caracteriza-se como escola privada que atende alunos bolsistas e, por isso, detém certificado de entidade beneficente. Sua localização é na zona urbana de Porto Alegre e os alunos são advindos majoritariamente da zona norte da cidade. Oferece cursos da Educação Infantil às crianças com idade a partir dos dois anos, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. No ano de 2017 possuía 1801 alunos matriculados, tendo um total de 108 alunos de inclusão, sendo 43 alunos da educação especial (deficiências, TGD ou altas habilidades e superdotação) e 67 possuem transtornos funcionais específicos, ou seja, alguma defasagem na aprendizagem. Observa-se que dois alunos possuem mais de uma necessidade e por este motivo apresentam-se duas vezes na contagem.

A Escola data sua trajetória como escola inclusiva desde o ano de 2004, a partir de ideais que buscavam a transformação de práticas, instalando uma nova cultura na perspectiva da aceitação do diferente e acolhida irrestrita. Para tal, aos poucos, a escola foi pautando sua oferta escolar na inclusão e, assim, iniciou essa trajetória com adaptações arquitetônicas como rampas e banheiros, seguindo para formação de seus professores, orientadores e supervisores pedagógicos na perspectiva inclusiva, inclusive com contratação de professor de AEE e de monitores. Além disso, procurou instalar uma sala de recursos multifuncionais, conforme prevê a legislação vigente.

Os registros da escola comprovam que foi realizado investimento na formação de professores e monitores por pelo menos 32 horas no ano e mantém a escrituração dos planos de ação e de atendimento da sala de recursos multifuncional. A Escola

registra a manutenção de cinco profissionais atuando na monitoria e apoio aos alunos de inclusão.

Nessa escola o projeto de inclusão acontece sob coordenação geral da diretora educacional. Os orientadores educacionais são responsáveis pelo planejamento e execução do projeto de inclusão, desde a recepção da família do aluno interessado em uma vaga até a entrada e adaptação do aluno ao ambiente escolar, como também o acompanhamento do trabalho do professor de AEE, dos demais professores e monitores, e ainda o planejamento da formação continuada. Cabe à supervisão escolar acompanhar o professor na Avaliação Curricular Individualizada (ACI).

Quanto aos documentos relativos ao funcionamento da escola, tem-se o Projeto Político Pedagógico de 2017 e o Regimento Interno. Sua elaboração considera as especificidades da Escola, abarcando orientação na perspectiva da educação inclusiva que se encontra em capítulo específico.

Pelo fato de ser instituição privada, sua manutenção depende do pagamento das mensalidades, as quais são efetuadas pelos familiares dos alunos. A administração da escola considera esses recursos suficientes para o atendimento escolar oferecido, portanto, a pesquisa não entrou no mérito de averiguar a se há registro de superávit ou déficit nas demonstrações contábeis, uma vez que nessa escola se teve acesso apenas ao bloco de despesas das demonstrações contábeis de 2017. Evidencia-se que a escola cumpre a legislação e o que determina a Nota técnica 15 do MEC e não pratica cobrança extra para o aluno da educação especial. O contrato de prestação de serviços é comum a todos os alunos da escola, inclusive disponível em matrícula online sem qualquer diferença ou discriminação.

Quanto às deficiências ou transtornos atendidos, verifica-se que são diversificados, apontando para uma proeminência do transtorno do espectro autista com 24 alunos, 55% dos alunos deficientes dessa escola. Em seguida se apresenta a Síndrome de Down com 7 matrículas, representando 16% dos alunos. As demais deficiências com maior prevalência são a deficiência física e intelectual. As outras situações se diversificam, tendo um alto índice de alunos com necessidades educacionais especiais. Dado o número expressivo de alunos de inclusão da Escola A, apresenta-se na Tabela 7 a relação completa de alunos por deficiência. Importante referir que as duas pessoas com deficiência auditiva não são surdas e, assim, não utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa é uma informação relevante,

considerando-se que, quanto mais profissionais a escola oferecer, maior será o seu custo-aluno-inclusão.

Tabela 4 - Número de alunos de inclusão da escola A

<b>Número de Alunos de INCLUSÃO 2017 – Escola A</b>					
		<b>Ed. Infantil</b>	<b>Ens.Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS</b>	Atraso do desenvolvimento		1		1
	Atraso na linguagem		1		1
	Catarata Congênita	1			1
	Daltonismo		1		1
	Déficit cognitivo		2		2
	Dislexia		2		2
	Epilepsia		4		4
	Investigação/acompanhamento com especialistas		1		1
	Rebaixamento Intelectual		6		6
	Síndrome de Pfapa		1		1
	Transtorno opositor desafiador		18	4	22
	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade		16	1	17
	Transtorno de Ansiedade		1		1
	Transtorno de Aprendizagem		1		1
	Transtorno/Atraso da Fala		2		2
	Transtorno de Humor		3		3
Transtorno Emocional	1			1	
<b>TOTAL DE ALUNOS COM TRANSTORNOS</b>					<b>67</b>
		<b>Ed. Inf.</b>	<b>Ens.Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	Deficiência Auditiva		1		1
	Deficiência Visual				0
	Deficiência Física		4	1	5
	Deficiência Intelectual		4		4
	Esclerosa tuberosa		1		1
	Síndrome de Down		7		7
	Síndrome de Sottus		1		1
	Transtorno Espectro Autista	5	18	1	24
<b>TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>					<b>43</b>

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

A distribuição das matrículas dos alunos público alvo do AEE por turmas consta abaixo na Tabela 5 disponibilizada pela escola. Nesse material é possível identificar que os alunos estão inseridos desde a educação infantil até o ensino médio. A

educação infantil teve seis turmas com alunos público alvo do AEE, sendo cinco com um aluno e uma turma com dois alunos. Já os anos iniciais possuem vinte e sete turmas, sendo que, destas, nove turmas têm, cada uma, um aluno inserido e dezoito possuem mais de um aluno público alvo do AEE cada. Nos anos finais são quinze turmas. O ensino médio conta com quatro turmas. Essas informações ajudarão a chegar ao custo-aluno-turma reduzida (CATR).

Tabela 5 - Alunos de Inclusão por turma na Escola A

Turma	TF*	EE**	MAT***	Total					
				Série	Curso				
MAB1		1	11	41					
MB2			15						
MB3			15						
JA1			14	60					
JA2			14						
JA3		1	17						
JA4			15						
JB1		2	23	115	216				
JB2	1		23						
JB3		1	23						
JB4			23						
JB5		1	23						
11A	1	1	20	225					
11B		1	18						
11C	1		25						
11D			20						
11E			25						
11F		2	24						
11G	1		23						
11H	1		21						
11I			25						
11J			24						
12A	1	1	27			184			
12B			27						
12C	2	2	27						
12D	3	1	28						
12E	2	1	26						
12F	2	2	21						
12G			28						
13A	2	1	28	178					
13B	3	1	21						
13C	1	2	25						
13D	2	1	26						
13E	3		27						
13F		1	24						
13G	2		27						
14A	1	1	29					143	
14B		1	30						
14C		1	30						
14D	2	2	25						
14E			29						
15A		2	30						
15B	1		30			117	847		
15C		1	27						
15D	1	1	30						
16A	1	1	34	153					
16B	3	1	35						
16C		1	27						
16D	3	2	23						
16E	1		34						
17A			32			161			
17B			34						
17C	1	1	33						
17D		1	30						
17E	1	1	32						
18A	1		37					144	
18B	3		38						
18C	4	2	37						
18D	1	1	32						
19A	2		38						
19B	3	1	34						
19C			37	109	567				
21A	2		37	77					
21B		1	40						
23A			28						
23B		1	34						
23C	3		32						
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>1801</b>				
Total Transtorno Funcional (TR)					67				
Total de alunos Deficientes (EE)					43				
TOTAL DE ALUNOS DE INCLUSÃO					110				

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

\*Transtorno Funcional

\*\*Educação Especial

\*\*\*Total de matrículas da turma

A Tabela 5 traz a organização das turmas da Escola A. Cada linha compreende o número de matrículas de alunos com transtorno funcional da educação especial e o total geral de matrículas. Cada bloco de cor diferente, verde ou branco, representa uma série e as colunas estão separadas para segmentar os cursos da educação básica. A primeira coluna à esquerda apresenta as turmas da educação infantil, a

segunda as turmas do Ensino Fundamental – séries iniciais e a terceira compreende o Ensino Fundamental– séries finais e Ensino Médio.

No que se refere ao número de alunos público alvo do AEE em cada turma, identifica-se que a escola A procura respeitar os limites estabelecidos pelo CEED/RS no Parecer 056/2006 quanto ao número máximo de três alunos da EE semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de incluídos em cada turma. No entanto, percebe-se que os limites máximos de matrículas com alunos público alvo do AEE ainda não são atendidos. A escola se vale dos limites estabelecidos no parecer CEED/RS1400/2002 no que diz respeito à lotação máxima por série. No material analisado se evidencia que, das vinte turmas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais, apenas três turmas atendem a lotação máxima de 20 alunos, as demais possuem lotação entre 21 e 30 alunos. Nos Anos Finais e Ensino Médio, da mesma forma, não são cumpridos os limites de matrículas por turma.

Os alunos público alvo do AEE são atendidos pelos professores titulares da turma, pelo profissional de apoio (monitor) partilhado e pelo professor de AEE. Em termos de metodologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Escola A não mantém classe especial para alunos, atendendo ao pressuposto de inclusão. Para o atendimento específico de alunos com transtorno global de desenvolvimento, deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e com altas habilidades/superdotação, a escola disponibiliza a pedagoga especial, a qual tem formação em AEE e é a responsável pela sala de recursos, além de mediadora da Educação Inclusiva. Essa profissional oferece o suporte aos professores titulares das turmas, bem como aos demais membros da equipe da escola, em articulação com as supervisoras, os orientadores, a psicóloga e a diretora educacional. A professora do AEE integra, também, a equipe que orienta professores com alunos que possuem transtornos funcionais específicos de aprendizagem como disgrafia, dislexia e discalculia.

A equipe de profissionais do Serviço de Supervisão e Orientação Educacional auxilia em todas as ocasiões possíveis, desde reuniões de professores, conselho de classe e formação continuada, bem como em situações que exijam atenção personalizada. A orientação aos professores para a elaboração de planos de aula e de atividades adaptadas é conduzida pela equipe de supervisão escolar.

A escola procura atender a todas as condições estabelecidas em lei relacionadas à inclusão, buscando adequar-se sempre que necessário para dar as

melhores condições de atendimento aos alunos. No entanto, foi relatado pelos entrevistados que reduzir a lotação de alunos por turma para adequar-se ao parecer 056/2006 é inviável e pode interferir a sustentabilidade econômica da escola.

A equipe compreende que a inclusão não se limita ao lugar da sala de recursos, mas se reflete em todo ambiente escolar. A sala de recursos prevê o atendimento específico para cada aluno de AEE no contraturno escolar, sendo ela proposta aos familiares, que podem ou não aceitar. Dessa forma, nem todos os alunos público alvo do AEE frequentam regularmente a sala de recursos. O atendimento ocorre de uma a duas vezes na semana, para cada aluno, a depender da avaliação realizada pela escola. Cada um deles conta com um plano individual de atendimento, o qual é elaborado pelo professor de AEE. Nele constam os objetivos a serem atingidos, assim como o processo de avaliação a ser efetuado.

A sala de recursos possui local específico, amplo, equipado com mobiliários, materiais didáticos e lúdicos, recursos pedagógicos com acessibilidade, além de atender às questões do currículo funcional do aluno. É um ambiente que auxilia nos questionamentos e curiosidades dos estudantes, promovendo seu protagonismo e seu processo de ensino. O inventário da SEM está apresentado no anexo 3.

Um dos custos mais importantes no CAEE é o custo de horas de trabalho específicas dos profissionais que atuam com exclusividade na educação especial. A professora do AEE tem carga horária disponibilizada de 40 horas semanais, além de haver cinco profissionais de apoio ao AEE, os chamados monitores da inclusão com carga horária que variam entre 20h e 40h semanais. Os profissionais de apoio têm formação em pedagogia ou educação especial e auxiliam na sala de recursos, bem como no atendimento itinerante nas salas de aula.

Quanto à formação continuada, a escola A desenvolve programa específico para inclusão, que normalmente acontece em módulos e cuja programação é definida a partir da necessidade dos professores.

Em relação à acessibilidade e às barreiras arquitetônicas, a Escola A possui três portarias que são acessíveis, tendo eliminado quase que na totalidade as barreiras físicas. Além disso, possui grande parte de seus espaços adaptados, possuindo diversas rampas e quatro elevadores. No entanto, ainda há barreiras quanto à acessibilidade visual e auditiva. Ademais, a escola preocupa-se quanto à disponibilidade de banheiros e bebedouros adaptados, tendo a previsão de reformas para atender a essa prioridade.



## 5.2 Escola B

A Escola B se apresenta como escola privada, possuindo certificado de entidade beneficente, já que possui alunos bolsistas. Atendeu no ano investigado, 2017, a 317 alunos matriculados nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A Escola B não possui credenciamento para o Ensino Médio, caracterizando-se como escola de educação infantil e ensino fundamental, apenas.

Essa escola iniciou de fato, mantendo escrituração da inclusão, seu projeto inclusivo no ano 2015, a partir da LBI. Ou seja, no ano de 2017, a Escola B estava em processo de organização e implementação da inclusão de alunos com deficiência, apresentando, ainda, alguns itens exigidos pela legislação em construção.

Em 2017, a escola atendeu a 27 alunos de inclusão, sendo 15 da educação especial. A escola não apresentou quantitativo de alunos por deficiência e por isso esse dado não foi apresentado neste relatório. Os alunos de inclusão são admitidos em turmas regulares, não havendo turmas classe especial na escola, como determina a legislação. A Tabela 6 apresenta a disposição dos alunos EE nas diversas turmas da Escola.

A Tabela 6 traz a organização das turmas da Escola B. Cada linha compreende o número de matrículas de alunos da Educação Especial e total geral de matrículas. Cada bloco de cor diferente, verde ou branco, representa uma série. É possível identificar que há alunos da EE desde a educação infantil ao 9º ano, sendo que na Educação Infantil apenas uma turma recebeu um aluno. Talvez pela escola manter apenas uma ou, no máximo, duas turmas de cada série, alguns segmentos atingem o número máximo de alunos da EE previsto no parecer CEED/RS 056/2006. Por exemplo, no 6º ano constam três matrículas, no entanto a lotação máxima de alunos prevista no parecer não é observada em todas as turmas. Das quinze turmas que a escola B manteve em 2017, apenas cinco turmas, o correspondente a 1/3, não atende à lotação máxima prevista no parecer.

Tabela 6 – Alunos por turma – Escola B

Série	Turma	Educação Especial	Matrículas	Total		
				Série	Curso	
<b>Educação Infantil</b>						
Infantil	1		15	<b>57</b>	<b>57</b>	
Infantil I	1		13			
Infantil II	1		12			
Infantil III	1	1	17			
<b>Ensino Fundamental I</b>						
1º ano	1	1	17	<b>32</b>	<b>156</b>	
	2		15			
2º ano	1	2	28	<b>28</b>		
3º ano	1	1	16	<b>34</b>		
	2		18			
4º ano	1	2	30	<b>30</b>		
5º ano	1	1	32	<b>32</b>		
<b>Ensino Fundamental II</b>						
6º ano	1	3	25	<b>25</b>		<b>104</b>
7º ano	1	1	29	<b>29</b>		
8º ano	1	2	31	<b>31</b>		
9º ano	1	1	19	<b>19</b>		
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>317</b>	

**Total de alunos público alvo da educação especial 15**

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

A escola se apresenta aberta à demanda, não constitui qualquer critério discriminatório para acolher os alunos público alvo do AEE, buscando, na medida da necessidade, se adequar para atender a todos os casos que chegam até ela. Os entrevistados relatam que a escola está localizada próxima a um centro de reabilitação de crianças com lesões cerebrais e por isso acaba sendo muito procurada por famílias que buscam escolas para seus filhos. Também, relatam que são acolhidos alunos de outros bairros de Porto Alegre e da região metropolitana, haja vista que, segundo os entrevistados, nem todas as escolas privadas têm aceitado a matrícula de alunos público alvo do AEE.

Todos os alunos que buscam a Escola B são acolhidos e avaliados pela equipe pedagógica, incluindo a professora do AEE. No primeiro contato são solicitados os laudos dos profissionais de saúde que atendem o aluno, bem como um relato da família a respeito das suas expectativas quanto à educação formal dos seus filhos.

Essa é uma forma de responsabilizar a família pelo processo educacional do aluno. Ao ingressar na escola, o aluno poderá ser atendido na SRM no turno da aula ou no contraturno, dependendo da disponibilidade da família.

A gestão do trabalho inclusivo nessa escola é realizada pela equipe pedagógica com o apoio do professor de AEE e da supervisão da direção. No ano de 2017, além do professor do AEE, a Escola B manteve seis profissionais como monitores de inclusão.

Os documentos da escola B refletem a disponibilidade para o trabalho inclusivo, constando informações relativas à Educação Especial no Regimento Escolar e no Plano Político Pedagógico. O contrato de prestação de serviços educacionais segue o mesmo modelo para todos os alunos da Instituição e não há registro de cobrança adicional para aluno de inclusão, atendendo a determinação legal.

A escola B possui sala de recursos equipada com distintos materiais, demonstrando ser adequada ao nível de atendimento. Registra-se aqui a intenção de aprimorar o ambiente para torná-lo ainda mais inclusivo. Além da sala de recursos se verificam outros ambientes importantes como laboratório de aprendizagem, por exemplo. Na sala de recursos, o atendimento é realizado pela professora do AEE e todos os alunos são atendidos.

O acesso às dependências da Escola B está livre de barreiras e possui acessibilidade em uma das portarias por meio de rampas. Internamente a escola mantém acessibilidade de locomoção fazendo-se uso de elevador. No entanto, ainda há barreiras quanto à acessibilidade visual e auditiva. No que diz respeito à acessibilidade, a escola busca investir, disponibilizando rampas, corrimão, banheiros adaptados.

Quanto à formação de professores, a Escola mantém um investimento mensal considerável, mas a formação não se destina exclusivamente à Educação Inclusiva. Além disso, a escola participa da formação proporcionada pela Mantenedora. Também é relatada a participação de professores em cursos externos proporcionados pela escola.

Portanto, a Escola B apresenta-se como instituição que procura responder aos quesitos propostos na legislação vigente, se adequando paulatinamente a eles. Dessa forma, é possível identificar no ambiente escolar que a inclusão está integrada nas dimensões relativas à aprendizagem, sociabilidade e acessibilidade.

### 5.3 Escola C

A Escola C é uma escola privada, filantrópica e administrada por sua Mantenedora. A inclusão de alunos com deficiência, de acordo com os entrevistados, está institucionalizada desde os princípios da fundação, pois o atendimento a sujeitos de inclusão é missão institucional, não só dessa escola, mas de todas da rede à qual pertence. Atualmente a escola atende a todos os níveis da Educação Básica, da educação infantil ao ensino médio. No ano de 2017 manteve 519 alunos matriculados, dos quais 23 eram alunos de inclusão, sendo que apenas um está sendo considerado aluno da Educação Especial e possui Síndrome de Down.

O trabalho é realizado por meio da flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola e respeitada a frequência obrigatória. Sendo assim, a Escola C se propõe a considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar a dignidade humana e a observância do direito de cada um dos alunos de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social.

A gestão da inclusão acontece de forma específica nessa escola. Há uma profissional com formação em psicopedagogia e especialização em educação inclusiva que é responsável por toda organização do projeto e escrituração da inclusão, fazendo a interlocução entre orientador educacional, supervisor, professores titulares, professor do AEE e monitores do AEE. Os monitores, que em 2017 eram dois profissionais, nessa escola exercem função de auxiliares dos professores em sala de aula regular nas atividades pedagógicas e não como profissionais de apoio aos alunos como nas demais. O tempo de permanência dos monitores na sala de aula poderá variar, a fim de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do estudante AEE na realização de suas atividades.

A sala de recursos multifuncionais é o local onde é realizado o AEE. Esse espaço caracteriza-se como um setor de apoio da escola e é organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade. Nesse espaço são realizadas atividades de natureza pedagógica no turno inverso, conduzidas por

professor especializado, que suplementam (no caso de estudantes com altas habilidades /superdotados) ou complementam (para os demais estudantes público-alvo do AEE) o atendimento educacional especializado. A complementação ou suplementação poderão ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos.

Os alunos atendidos na SRM são acompanhados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. São atendidos alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor), comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade). Entretanto, os alunos que apresentam outras dificuldades de aprendizagem, que não estão amparados pela LBI (Lei Brasileira da Inclusão), são encaminhados às aulas de reforço oferecidas pela escola e/ou aos seus professores é oferecida a orientação dos profissionais da sala de recursos, sugerindo estratégias possíveis de serem aplicadas em sala de aula<sup>17</sup>.

Na análise documental foi constatada a preocupação da escola em cumprir com os registros da educação Inclusiva no Regimento Escolar, que é comum a todas as escolas da Mantenedora, e no PPP (Projeto Político Pedagógico). A Sala de Recursos Multifuncional mantém o plano de ação e plano individual de atendimento. No ano de 2017 apenas um aluno frequentava a sala de recursos em turno inverso, sendo sua frequência de uma hora semanal. A sala de recursos multifuncional é ampla, mas não de uso exclusivo da educação especial, acontecendo em alguns períodos atendimento psicopedagógico. Na sala também são organizados os materiais específicos dos alunos e as adaptações curriculares. Como a escola optou por utilizar sistema de ensino, a editora contribui com a adaptação, disponibilizando inclusive recursos adaptados para alunos com deficiência auditiva e visual. A SRM da escola possui

---

<sup>17</sup> Estas informações foram extraídas do Plano Geral do AEE disponibilizado pela escola na ocasião da entrevista com a equipe pedagógica.

material didático, recursos pedagógicos e tecnológicos. O inventário da sala de recurso está descrito no anexo 4.

A formação continuada para inclusão acontece em diversos momentos ao longo do ano, mas são formações mais voltadas para as situações práticas e especificidades de cada aluno. Normalmente os encontros com os professores e a equipe do AEE acontecem no horário de trabalho, quando o professor se ausenta da sala e a turma fica com outro professor. As formações continuadas acontecem como promoção da Mantenedora, com a participação de todas as escolas da rede. Os profissionais que ministram a formação são profissionais da área de inclusão contratados apenas para esse fim. Quando ocorrem essas formações, participam, além dos professores, os monitores de apoio e os funcionários que atuam no setor pedagógico, como por exemplos os inspetores de alunos.

Quanto à recepção e avaliação do aluno, inicialmente, os profissionais atendem o estudante, assim como os seus familiares, numa entrevista em que se busca entender, através dos relatos e pareceres médicos, suas potencialidades e necessidades para, a partir daí, elaborar o plano de desenvolvimento individualizado e o currículo personalizado. A avaliação dos alunos de inclusão, em alguns casos, apresenta-se por meio de parecer descritivo, sendo realizada em conjunto pelos responsáveis pelo atendimento do aluno.

Em relação à acessibilidade de locomoção, a escola está plenamente adaptada, tendo eliminado todas as barreiras arquitetônicas há mais de 10 anos. A escola possui elevador, rampas de acesso, banheiros adaptados, redes de proteção nas janelas mais altas e, para a área externa, a escola se empenhou para conseguir do poder público uma sinaleira sonora para a travessia dos alunos com deficiência visual.

Quanto ao número de alunos por turma, a escola relata que atende plenamente o Parecer CEED/RS 056/2006 no que diz respeito ao número de alunos de inclusão por turmas e aos limites de alunos nas turmas inclusivas. No entanto, os dados apresentados não comprovam essa informação. Os dados do número de alunos por turma podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7 – Número de alunos por turma na Escola C

Série	Turma	Alunos de Inclusão	Matrículas	Total		
				Série	Curso	
<b>Educação Infantil</b>						
Maternal	1	0	11	11	<b>65</b>	
Jardim	AE	0	16	16		
Jardim B	BE	0	22	38		
	BF	0	16			
<b>Ensino Fundamental I</b>						
1º ano	E	1	22	67	<b>255</b>	
	F	1	23			
	G	1	22			
2º ano	E	0	25	65		
	F	1	21			
	G	1	19			
3º ano	E	1	27	52		
	F	1	25			
4º ano	E	0	19	40		
	F	1	21			
5º ano	E	1	31	31		
<b>Ensino Fundamental II</b>						
6º ano	A	2	32	<b>32</b>		<b>131</b>
7º ano	A	2	20	<b>36</b>		
	B	1	16			
8º ano	A	1	33	<b>30</b>		
9º ano	A	2	30			
<b>Ensino médio</b>						
1º ano	A	1	11	<b>26</b>	<b>68</b>	
	B	4	15			
3º ano	A	0	17	<b>42</b>		
	B	1	25			
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>519</b>		

**Total de alunos de Inclusão****22**

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

A Tabela 7 traz a organização das turmas da Escola C. Cada linha compreende o número de matrículas de alunos da Educação Especial e o total geral de matrículas

de cada turma. Cada bloco de cor diferente, verde ou branco, representa uma série de cada curso da educação básica.

No ensino médio, a Escola C mantém o limite de lotação por turma, tendo turmas bem reduzidas; no entanto, uma delas ultrapassa o número de alunos de inclusão. Nos demais cursos são poucas as turmas que observam o limite de 20 alunos.

Na Escola C não há demanda reprimida, inclusive diversas turmas possuem vagas para alunos da educação especial. Todos os alunos de inclusão são admitidos em turmas regulares, visto que a escola não mantém turmas especiais e não pratica cobrança adicional dos alunos da EE, atendendo a lei em vigor.

Na seção seguinte, teremos o resultado do cálculo do CAEE, principal finalidade deste estudo.

#### **5.4 Resultados da investigação sobre custo-aluno**

Os indicadores de custo-aluno foram obtidos a partir de equações organizadas e calculadas com os dados coletados junto às instituições de ensino privado participantes deste estudo de casos múltiplos, sendo todos os indicadores calculados para as escolas de acordo com as especificidades do trabalho de cada uma.

Uma das evidências necessárias e solicitadas para as escolas foi o documento de demonstração contábil. No entanto, duas escolas optaram por não apresentar os documentos, muito embora os balanços consolidados das mantenedoras já tivessem sido publicados. A pesquisadora fez também a tentativa de buscar os documentos fragmentados, solicitando apenas a parte de despesas dos balancetes ou mesmo do balanço da Instituição. Ainda assim, as escolas optaram por não apresentar os documentos oficiais. Em substituição aos balanços e por sugestão da pesquisadora, foi disponibilizado um formulário específico, construído para a coleta das informações, em substituição às demonstrações contábeis.

O formulário solicitado apresenta-se na Tabela 8 a seguir.



Tabela 8 – Instrumento para levantamento de dados

Informações Financeiras e Estatísticas		Dados Estatísticos	
Valor de referência 2017			
<b>Despesas Administrativas e Gerais</b>	<b>Total Ano</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>base 2017</b>
Despesas com Material		Educação Infantil	
Conservação e Manutenção		Ensino Fundamental I	
Serviços de Terceiros		Ensino Fundamental II	
Serviços Públicos		Ensino Médio	
Impostos Sobre Serviços (ISS)		Alunos da Educação Especial	
Outras Despesas Tributárias		Alunos de Inclusão	
Aluguéis		Nº total de turmas	
Depreciação		Média de Alunos por turma	
Outras Despesas		<b>Quadro Funcional</b>	<b>base 2017</b>
<b>Total de despesas</b>		Número de Professores	
		Número de Professores do AEE	
<b>Despesas Exclusiva da EE</b>	<b>Total Ano</b>	Número de Monitores de Inclusão	
Formação de professores		Número de Orientadores	
Formação de auxiliares		Número de Supervisores	
Cursos Externos		Psicólogo	
Impressões de material		Demais Funcionários	
Jogos, software e equipamentos			
Outros			
<b>Total de despesas EE</b>			
<b>Despesas com pessoal</b>	<b>Total Ano</b>		
Pessoal Administrativo			
Educação Especial (AEE + Monitores)			
Educação Infantil			
Ensino Fundamental I			
Ensino Fundamental II			
Ensino Médio			
<b>Total das Despesas com Pessoal</b>			

Fonte: Elaborado pela autora

As informações de despesas das escolas foram separadas em custo direto e indireto. As despesas com pessoal foram segmentadas em blocos como administrativo, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Especial e foram alocadas como custo direto para o segmento. As despesas gerais foram consideradas como custo indireto e por isso foram rateadas. Como critério de rateio foi considerado, em todos os blocos, o número total de alunos de cada segmento ou total da escola. A partir dessa metodologia chegou-se aos valores de custo-aluno e custo-aluno-inclusão e ainda se buscou o valor CATR, como sendo aquele gerado pela redução das matrículas por turma, dada a lotação máxima por turma prevista pelo CEED.

A seguir serão apresentados os resultados encontrados por indicador e por escola.

#### 5.4.1 Resultados custo-aluno anual (CAA)

Para o indicador custo-aluno, observou-se que nas três escolas há certa uniformidade de valores, existindo apenas uma maior variação da Escola A em relação à Escola B e C. A variação entre as escolas que apresentam o maior e o menor custo é de 19,54%. Esse índice é apontado a partir do custo-aluno médio de cada escola.

O Gráfico 6, abaixo, apresenta o custo-aluno de cada escola. Esse é o custo aluno básico e não contempla custos da EE.

Gráfico 6 – Custo-aluno (CAA)



Fonte: Dados da Pesquisa organizados pela autora.

Nesse indicador, percebe-se que a Escola A, a maior em número de alunos, detém o menor custo-aluno. Comprova-se que as escolas maiores têm custo menor por diluição dos custos e despesas fixas e economias de escala<sup>18</sup>. A escola B, que apresentou maior custo, é justamente a menor escola em número de alunos.

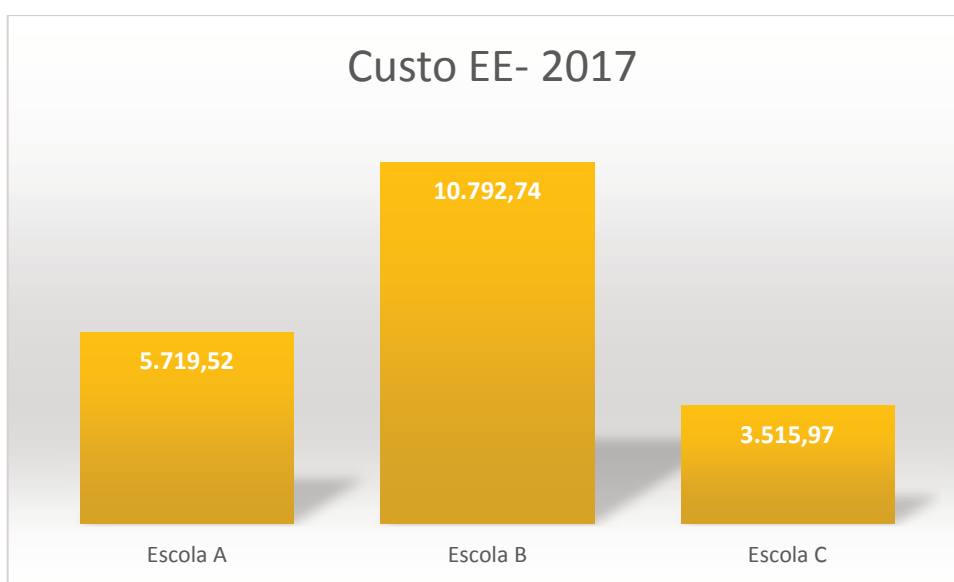
<sup>18</sup> Economia de escala real é aquela em que à medida que cresce a escala de produção são necessários menos insumos para a produção da mesma quantidade de produto (PINHO, 1998, p.206). Na realidade educacional tem-se economia de escala quando, aumentando o número de alunos, mantêm-se os custos fixos.

#### 5.4.2 Resultados custo-aluno-adicional-educação especial (CAEE)

O indicador custo-aluno-educação especial é o indicador calculado a partir da soma dos custos exclusivos da educação especial. Foram considerados os custos dos salários dos professores do AEE, dos intérpretes de LIBRAS e dos monitores de apoio ao aluno, além da formação dos professores, material didático e escolar e custos estruturais.

Quanto aos resultados encontrados nas escolas, encontra-se significativa diferença entre os valores, o que está representado no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Custo-aluno-educação especial (CAEE)



Fonte: Dados da Pesquisa organizados pela autora.

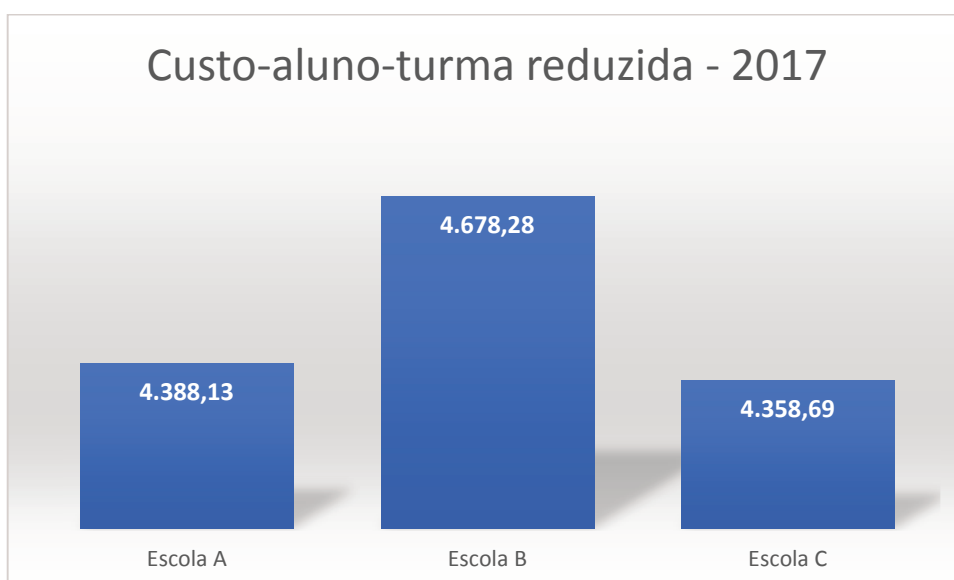
No indicador CAEE, observou-se, uma maior variação da Escola B em relação às demais; essa variação ultrapassa 200%.

A grande variação encontrada entre os resultados se justifica, principalmente, pelo número reduzido de alunos da Educação Especial matriculados na Escola B, pelo investimento em formação continuada dos professores e pelo pouco tempo de atuação na educação inclusiva, que faz com que a escola tenha altos investimentos em estrutura e aquisição de materiais que acabam sobrecarregando mais os anos iniciais de atuação. Entende-se que as escolas que possuem o projeto inclusivo há mais tempo vêm absorvendo seus custos ao longo dos anos; já a escola que possui um projeto mais recente ainda tem, portanto, muitos custos para absorver.

### 5.4.3 Resultados custo-aluno-turma reduzida (CATR)

Este indicador equaciona o item apontado pelas instituições como o mais difícil de contemplar na gestão financeira escolar, a redução das matrículas por turma que possuem alunos da Educação Especial. De tantos desafios que a inclusão oferece, esse é o que apresenta maior custo, visto que seus resultados influenciarão resultados de anos seguintes. É um indicador que não depende do projeto de inclusão, tão pouco o gestor tem como adequá-lo se não pela compensação da diminuição da receita bruta gerada por cada turma. Esse indicador apresenta um peso significativo ao custo-aluno-inclusão.

Gráfico 8 – Custo-aluno-turma reduzida (CATR)



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Observa-se que esse indicador segue a mesma relação apontada pelo custo-aluno no item 5.4.1, uma vez que a relação existente entre a redução de alunos na turma é proporcional ao aumento do custo-aluno. Dessa maneira, quanto maior o custo-aluno, maior o incremento em seu custo devido à redução de alunos na turma.

Sozinha, a redução de alunos por turma, ou observância da lotação máxima de alunos, conforme parecer CEED/RS 056/2006, representa mais de 60% do custo-aluno, um peso considerável que deverá ser administrado de maneira austera pelos gestores.

#### 5.4.4 Resultados custo-aluno-inclusão (CAIA)

O custo-aluno-inclusão (CAIA) mede o custo-aluno acrescido dos custos específicos da inclusão e rateado entre os alunos de inclusão da escola. Tem como objetivo sintetizar num indicador a soma dos indicadores que totalizam o custo-ano-inclusão.

Salienta-se que esse indicador não compreende o planejamento de adaptações de estrutura física que cada escola investigada precisa realizar, como piso tátil e sinalização em braille ou sonora para deficientes visuais, rampas e elevadores para deficientes físicos e sinalização visual com iluminação piscante para deficientes físicos. O indicador utiliza-se dos custos que foram gerados no ano-base 2017, a partir da estrutura física existente, dos recursos e do pessoal contratado.

O Gráfico 9 apresenta os valores encontrados para estimar quanto custa, em cada uma das escolas, um aluno de inclusão.

Gráfico 9 – Custo-aluno-inclusão (CAIA)



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se pouca variação no CAIA de uma escola em relação à outra, sendo a maior variação de até 40%; no entanto, o mais relevante é o índice custo-inclusão. Para a Escola A, é de 84,46%; para a Escola B, de 122,04% e para a Escola C, de 64,92%. Aqui parece haver relação direta entre o tempo em que a escola vem desenvolvendo o projeto de inclusão, o tamanho da escola e o número de alunos de inclusão atendidos.

Os valores encontrados comprovam que de fato a inclusão tem um custo expressivo nas escolas investigadas. Nessas escolas, o menor índice encontrado, de 64,92%, é ainda superior à hipótese de que um aluno da Educação Especial possa custar mais que 50% que um aluno que não for da Educação Especial.

Esses valores foram calculados tendo como princípio o rateio, ou seja, todos os custos foram rateados por todos os alunos de inclusão, independente de possuírem deficiência ou transtornos funcionais. No entanto, nas entrevistas realizadas com as equipes pedagógicas, fica claro que os processos não são tão homogêneos quanto parecem. Cada caso é um caso. Assim, para alguns alunos, o custo pode ser superior aos apresentados se analisássemos individualmente. França anunciou isso quando analisava os indicadores do CAQi, dizendo que “pode-se concluir que exija um investimento, no mínimo, duplicado em relação ao aluno sem deficiência” (FRANÇA, 2014, p.37). Apenas em um caso essa afirmação se confirmou.

Outros autores, como Carreira e Pinto (2011), afirmaram que “o CAQI de uma pessoa com deficiência deve ser, no mínimo, o dobro do custo aluno-qualidade de uma pessoa sem deficiência” (CARREIRA, PINTO, 2011, p. 51).

A Tabela 9 organiza todos os indicadores encontrados e serve para auxiliar o leitor numa leitura global dos resultados analisados.

Tabela 9 – Demonstração dos indicadores

Indicador	Escola A	Escola B	Escola C
Custo-aluno (CAA)	R\$ 11.967,00	R\$ 12.677,02	R\$ 12.130,15
Custo-aluno-turma reduzida (CATR)	R\$ 4.388,13	R\$ 4.678,28	R\$ 4.358,69
Custo-aluno- educação especial (CAEE)	R\$ 5.719,52	R\$ 10.792,74	R\$ 3.515,97
Custo-aluno-inclusão (CAIA)	R\$ 22.074,64	R\$ 28.148,05	R\$ 20.004,81
<b>Índice custo-inclusão</b>	<b>84,46%</b>	<b>122,04%</b>	<b>64,92%</b>

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa, organizados pela autora.

A partir dos resultados obtidos, buscou-se identificar os principais determinantes do custo-aluno-inclusão e foi possível perceber que os fatores que mais afetam o custo são a redução da lotação máxima de alunos por turma, a formação de

professores e o número de alunos de inclusão matriculados, visto que os custos são rateados.

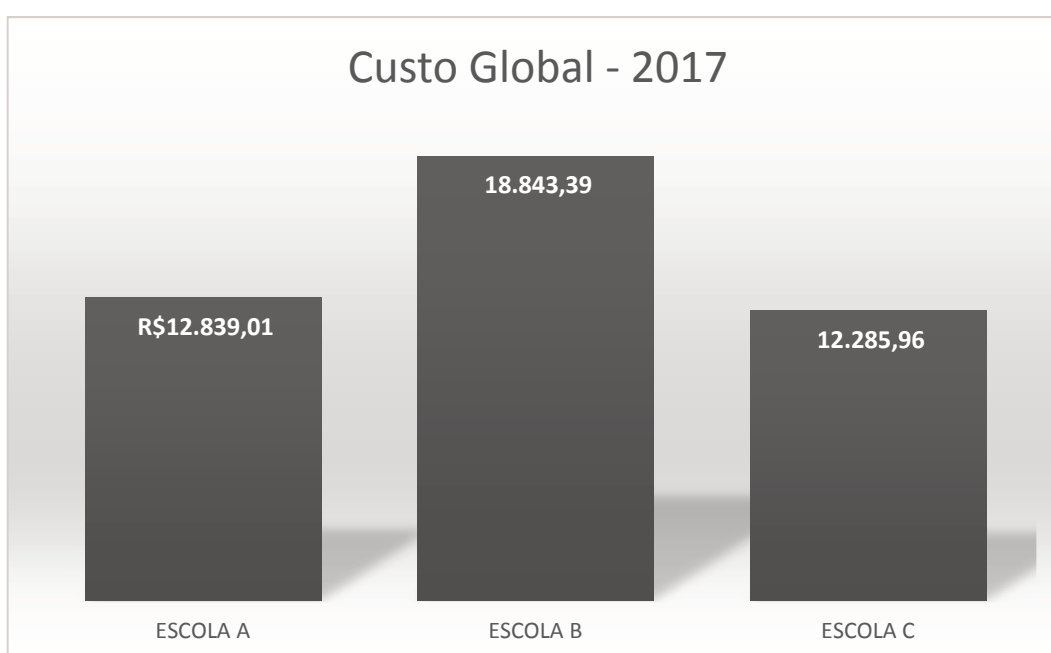
Complementa-se este estudo com a consulta aos gestores quanto à aplicabilidade e interpretação dos indicadores. Na seção seguinte, pretende-se apresentar a visão dos gestores sobre os indicadores e suas considerações.

#### 5.4.5 Resultados custo-aluno-global (CG)

O custo-aluno-global foi inserido na análise para demonstrar o que sinaliza a Nota Técnica nº 15/2015 do MEC, já citada nesta dissertação, quando determina que “assim como os demais custos da manutenção e desenvolvimento do ensino, o financiamento de serviços e recursos da educação especial, devem constar na planilha de custos da instituição de ensino.”

O que se pretende, ao apresentar o custo-aluno-global, é valorar o quanto se incrementa ao custo aluno ao socializar todas as despesas geradas pela educação especial. A partir dos resultados encontrados, percebe-se importante relação do CG com o número total de alunos matriculados (tamanho da escola), o número de alunos de inclusão (dimensão a EE) e o índice custo-inclusão. O CG está representado no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Custo-Aluno-Global

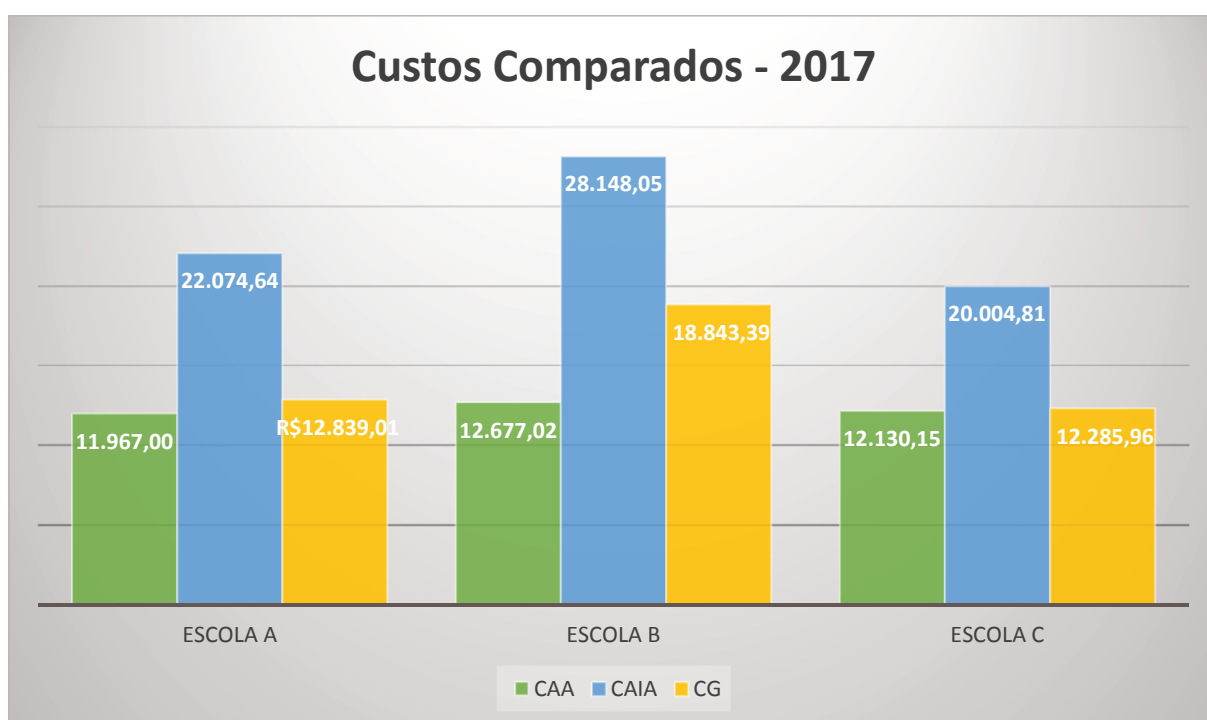


Fonte: Dados da pesquisa.

Dadas as variáveis que impactam o CG, observa-se no gráfico 10, que os resultados não seguem a mesma variação do CAA. A relação se deve ao fato de que as escolas apresentam dimensões variadas e mantêm diferentes proporções de custos, frente ao financiamento dos serviços e recursos da educação especial.

O gráfico a seguir, sugere a comparação entre os diferentes indicadores apresentados até aqui, para cada escola investigada.

Gráfico 11 – Análise comparada de custos



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise deste gráfico, torna-se importante ressaltar que, para a Escola B, que apresenta o menor índice custo-inclusão e menor número de alunos de inclusão, o impacto da socialização dos custos, pouco impacta no CG. Já para a Escola A, que é a menor entre as três investigadas e possuiu o maior ICI, o CG é muito impactante. Há uma diferença superior a 48% entre CAA e CG, ou seja, na Escola A, socializar os custos da inclusão está trazendo impactos relevantes a sua sustentabilidade e a Escola deve buscar uma forma garantir seus resultados positivos. Sendo vetada cobrança adicional dos alunos da inclusão, a solução deve estar sendo direcionada a indexação de mensalidades. Por sua vez, na Escola B, embora o ICI seja superior a 50% e apresente o maior número de alunos de inclusão, o tamanho



da escola, composta por 1.805 alunos, permite que a socialização dos custos resulte em impacto menor, inferior a 8% do CAA.

### 5.5 Percepção dos gestores

Após a definição dos indicadores, os resultados foram apresentados em encontro presencial nas escolas e explicados aos gestores das instituições, que, por sua vez, os validaram. Em seguida, foi oferecido um espaço de 30 dias para que pudessem dividir com suas equipes de gestão econômico-financeira e, a partir disso, realizar considerações para os resultados da pesquisa. As considerações foram remetidas por e-mail e transcritas para o Quadro 7 e trazem suas percepções, tal e qual remeteram à pesquisadora.

Quadro 7 – Considerações dos gestores

Considerações*		
Gestor – Escola A	Gestor – Escola B	Gestor – Escola C
<p>Considero o CAA relevante para a gestão educacional de forma geral, mas não entendo que este seja um indicador essencial. No cotidiano, mantenho outras ferramentas que podem auxiliar no controle administrativo. O CAEE é um importante dado e poderá auxiliar na composição das turmas e o acompanhamento das vagas de cada serie. Com este indicador terei a confirmação do CAEE, podendo aprimorar meus controles financeiros. Considero o CATR revela minhas suspeitas de que não haverá sustentabilidade econômica se as turmas forem tão reduzidas quanto recomenda o Conselho Estadual de Educação. Me parece que este indicador seja essencial para apresentar o custo gerencial da escola. Assim, é possível comprovar que atender a lotação máxima prevista pelo Conselho do RS, sem dúvida alguma, irá interferir diretamente na sustentabilidade das Escolas privadas. Não há escola que manterá equilíbrio econômico sem que repasse este custo para as famílias. Considero o CAIA como indicador fundamental que deve ser considerado no planejamento econômico-financeiro da escola. A partir deste indicador poderei, juntamente com minha equipe educacional, avaliar o projeto inclusivo de nossa Instituição, buscando formas de otimizar os recursos. O índice trouxe clareza quanto ao real impacto da inclusão nos custos da escola. Este indicador terá grande importância no planejamento econômico e auxiliará na formação das turmas, regulando a oferta de vagas para alunos de inclusão.</p>	<p>A pesquisa proposta foi muito importante na busca de explicações concretas e cálculos fidedignos de todos os custos que tivemos com inclusão no ano de 2017. Realmente a equipe gestora não tinha noção do alto valor destinado para isso, envolvendo diversos profissionais da escola. A partir de agora, além de maior atenção e clareza com os custos de inclusão, precisaremos agir com cautela, analisando a diferença do custo aluno com o custo aluno de inclusão. Desta forma, buscar alternativas viáveis e de qualidade que não sejam tão onerosas para a escola. Precisamos fazer mais com menos, ou seja, melhorar ainda mais o atendimento com as crianças de inclusão, projetando sempre custo baixo ou zero. Os resultados apresentados foram claros e confiáveis, impactando diretamente na gestão de custos e planejamento para 2019.</p>	<p>É viável utilizar esses cálculos nos processos financeiros da instituição, pois até então não tínhamos uma noção clara dos custos do aluno de inclusão. Com essas ferramentas apresentadas temos a possibilidade de analisar os referidos indicadores possibilitando fazer uma análise dos custos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Traz a palavra do gestor, tal e qual sua escrita.

Na percepção dos gestores das escolas investigadas, a partir da política pública de inclusão escolar e da obrigatoriedade de sua aplicabilidade na gestão das escolas privadas, iniciou-se um movimento de revisão de suas ofertas e orçamentos para melhor atender à demanda de alunos de Educação Especial na escola regular. Planejamentos e orçamentos foram revistos no sentido de qualificar o atendimento para o público da inclusão. Portanto, as escolas tiveram fortes impactos econômico-financeiros e precisaram se adequar, em muitos casos, onerando a folha de pagamento com a contratação de profissionais e as despesas com a aquisição de materiais pedagógicos adaptados, bem como com a implantação gradativa de projeto arquitetônico para acessibilidade.

Os resultados apresentados foram claros e confiáveis, impactando diretamente a gestão de custos e planejamentos futuros. Os indicadores apresentados, sem dúvida alguma, servirão como ferramentas para auxiliar os gestores nas tomadas de decisões que envolvam a organização escolar.

Outro ponto positivo da pesquisa, na visão dos gestores, é a possibilidade de publicação dos resultados, com a finalidade de proporcionar reflexão sobre a teoria e a prática, necessidades e possibilidades da política inclusiva. Nesse sentido, objetiva-se que o poder público possa flexibilizar algumas exigências para as escolas. Para isso, é importante apresentar os impactos na gestão dos custos das instituições, comprovando-os com resultados obtidos, sempre com ponderação sobre a sustentabilidade econômico-financeira da escola. Nesse sentido é mister deixar claro que não é pretensão se eximir das responsabilidades, mas agir no sentido de uma política mais justa. As escolas privadas precisam se manter da sua própria receita e a Lei da Inclusão está causando sérios e importantes desafios financeiros para as mesmas. Os gestores das escolas privadas têm o entendimento de que as responsabilidades devem ser divididas também com as escolas públicas que forneçam um atendimento de qualidade e semelhante ao da escola privada para que a sociedade acredite na educação pública.

A educação inclusiva é um direito do cidadão e um dever do Estado. Como o Estado se responsabiliza por este dever? Essa é uma das perguntas que os gestores se fazem. Qual o compromisso do Estado com tudo isso? Não garante a totalidade do atendimento, transfere responsabilidades para instituições privadas, não paga e não permite que os usuários paguem por essa educação que é adaptada e ampliada para os sujeitos da Educação Especial.

Por fim, no entendimento dos gestores, a inclusão está consolidada. O que se faz necessário é dar as condições financeiras, seja por meio de reembolso ou compensações fiscais, para que as escolas possam ampliar sua rede de atendimento sem interferir na sua sustentabilidade.

## 6 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Entende-se que esta pesquisa traz significativas contribuições para as escolas investigadas e para a gestão educacional, sobretudo privada, mas traz principalmente contribuições para a sociedade. As escolas foram contempladas com uma análise detalhada de seus custos e poderão utilizar os indicadores em seus planejamentos pedagógicos-econômicos-financeiros futuros e a gestão educacional privada recebe um estudo aprofundado sobre os custos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que poucos foram os estudos anteriores realizados na perspectiva de apontar o custo-aluno-inclusão. Já a sociedade recebe a contribuição de um estudo que busca melhorar as condições de oferta da Educação Especial na escola privada no sentido de que gestores que mantenham uma administração mais profissionalizada, com a utilização de ferramentas de apoio como os indicadores elaborados, possam trabalhar para ampliar a oferta de vagas para Educação Especial na rede privada.

Ainda contribuindo, esta pesquisa desmistifica o senso comum que supõe que manter um aluno de inclusão é “muito caro”, mas sem quantificar. A escola privada assume, com o trabalho inclusivo, um compromisso comunitário. A Educação Especial na escola regular é um direito da PCD, TGD e AH/S que o Estado não garante na sua totalidade e não dá condições para que sejam atendidos em outros espaços, que não os públicos. Como o Estado faz? Não oferta e não financia, apenas exige que seja feito.

É importante ressaltar que os custos, apresentados aqui, estão calculados a partir de informações disponibilizadas pelas próprias escolas, extraídos de documentos oficiais pelos gestores e não pela pesquisadora, como foi a intenção inicial. Salienta-se ainda que a Política da Educação Inclusiva é recente e pode estar sendo aplicada parcialmente nessas escolas, uma vez que não há fiscalização ou penalização por parte da Secretaria de Educação ou do Ministério Público que, por sua vez, apenas recomendam que se cumpra a lei.

O índice custo-inclusão parece ser o mais relevante para esta pesquisa e de fato é considerado o mais importante pelos gestores das escolas privadas investigadas. Os gestores avaliam que, tendo conhecimento do índice, podem aprimorar seus planejamentos futuros, pensando a inclusão educacional como um

projeto institucional, em atenção às demandas sociais e legais, sem ferir a sustentabilidade econômico-financeira da Escola.

As especificidades de cada instituição participante levaram a variações em relação ao percentual que a educação especial incrementa ao custo-aluno. Na apresentação dos resultados dos indicadores aos gestores, todos consideraram importante conhecer os dados de sua escola, mas relatam que, na prática, talvez não seja possível adotá-los como trabalho rotineiro, dada a complexidade do trabalho.

Os gestores das escolas argumentam que um alto índice de custo-aluno-inclusão deve ser bem administrado para que não cause uma grande indexação da mensalidade escolar ao longo dos anos. A indexação poderia inviabilizar o acesso de muitos alunos ao ensino privado de qualidade, não só dos alunos pagantes não considerados público alvo da Educação Especial, mas também os alunos com deficiência, que seriam atingidos por mensalidades mais caras a cada ano. Como o reajuste de mensalidades escolares se dá por planilha de custos e não apenas pelos índices de inflação, aos gestores não há outra medida se não a de reajustar as mensalidades escolares para continuar sendo suficiente para abarcar todos os custos da escola. Escolas que são mais efetivas no atendimento aos alunos de inclusão poderiam ser prejudicadas no processo de concorrência com escolas que não fazem o mesmo esforço.

O papel social da rede privada de ensino é reconhecido na oferta de serviços educacionais, nos quais se torna uma executora da política pública sem que seja percebida a dimensão do trabalho de fins públicos que executa. Nas palavras de Martins, temos que

O princípio da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é, a rigor, bem diferente da ideia de independência extrema ou absoluta dessas mesmas instituições, o que não quer dizer que não possam concorrer na oferta de educação escolar. Uma nova “equação” para a educação, vista como direito social de todos e dever do Estado, da Família e da Sociedade como um todo, é – ou deveria ser – a seguinte: **Educação Escolar = escolas públicas X escolas privadas**. Se as escolas públicas zeram, no produto final, o fracasso repercute também negativamente no setor privado, porque o público e o privado pertencem à mesma sociedade. Da mesma forma, se as escolas privadas zeram ou fecham suas portas, há comprometimento social: menos vagas para os profissionais de ensino e menos opção para as famílias, em se tratando de serviço educacional. Isso só será óbvio quando a sociedade política, e não apenas a civil, vir, no setor privado, um segmento com fins sociais ou público. (MARTINS, 2006, n.p., grifos do autor)

Aos críticos cabe entender que qualquer incentivo público direcionado ao setor privado não é o mesmo que tirar de quem não tem e dar para quem tem. Em Porto

Alegre, no ano de 2017, a rede privada deteve mais de 60%<sup>19</sup> das matrículas da educação básica, o que demonstra a importância que a rede privada de ensino tem para o município de Porto Alegre.

Se as escolas privadas não estão recebendo incentivo público e não podem praticar preços diferentes para alunos de inclusão, como estão fazendo para se manter sustentáveis e não afetar o planejamento econômico-financeiro? A resposta mais provável é que estejam indexando o preço das mensalidades, a cada ano, e restringindo, cada vez mais, o acesso à educação e, com isso, o acesso de alunos de inclusão. Sendo o ensino privado detentor da maior fatia de alunos matriculados na educação básica, o fechamento dessas escolas poderia trazer prejuízos sociais ainda maiores. As escolas privadas garantiram emprego para 7.112 docentes de classes regulares, em 2017, e ainda outros empregos diretos – funcionários técnicos, administrativos e de manutenção e limpeza - e outros tantos indiretos que geram.

Como proposta de intervenção deste estudo pretende-se encaminhar três proposições, a saber:

- a) apresentar a pesquisa ao Conselho Estadual de Educação, sugerindo adaptação do parecer CEED/RS 056/2006 quanto ao número máximo de alunos por turmas com alunos de inclusão, sendo discutido, antes da aprovação, uma adequação que possa manter a qualidade do trabalho, sem prejudicar a sustentabilidade econômico-financeira das instituições;
- b) levar os resultados ao conhecimento do Ministério Público na Coordenadoria da Educação de Porto Alegre, que desde 2016 tem visitado as escolas privadas para tomar ciência de seus projetos de inclusão, e ao Sindicato das escolas privadas do RS (SINEPE/RS), , objetivando dar ciência dos custos que a inclusão acarreta às instituições privadas;
- c) encaminhar proposta de incentivo fiscal para as instituições privadas que comprovadamente atingirem as metas de atendimento dos alunos da educação especial. Surge essa necessidade uma vez que a Nota Técnica 15 do MEC e a própria LBI impedem a cobrança adicional do aluno de inclusão.

---

<sup>19</sup> Percentual calculado a partir das informações obtidas em sinopses estatísticas - INEP (2017).

- d) dar continuidade ao trabalho de assessoria que já realizei às escolas do Grupo Doroteias, apresentando os indicadores desta dissertação como possibilidade de incrementar suas ferramentas de gestão.

Sabe-se que existem projetos de Lei que buscam ampliar o percentual destinado à Educação Especial, como o Projeto 3042/15, que pretende aumentar o percentual de 8 para 10% o valor investido. O projeto pretende alterar a Lei nº 11.494, a Lei do FUNDEB, de 20 de junho de 2007, para ampliar os recursos disponíveis para a Educação Especial, mas foi repassada ao Senado Federal em março de 2018 e ainda não há votação.

Na Assembleia Legislativa de Pernambuco, tramita uma proposta para incentivo fiscal às escolas privadas que oferecerem educação inclusiva. A lei busca que sejam instituídas políticas fiscais que concedam benefícios de natureza tributária às instituições privadas, de ensino infantil e fundamental, que promovam a inclusão das pessoas com deficiência. O texto tem a seguinte redação:

Uma das mais graves dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência é o acesso à educação. Com efeito, em algumas audiências públicas da Frente Parlamentar em Defesa da Pessoa com Deficiência, foram relatadas histórias de negativa de matrícula escolar, assim como o despreparo e falta de condições das instituições de ensino privado em receber o aluno com deficiência. Por outro lado, também restou demonstrada nas audiências que as instituições de ensino que incluem os alunos com deficiência acabam sobrecarregadas porque a demanda é maior que a oferta de vagas. (...) entendemos que a realidade não será alterada da noite para o dia e, sim, através da mudança comportamental; pela empatia e eliminação de barreiras atitudinais. Logo, é de extrema importância que o Poder Público fomente políticas públicas que apoiem e promovam a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (...) instituem políticas fiscais que concedam benefícios de natureza tributária para as instituições de ensino infantil e fundamental que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, possibilitando às escolas que avancem na oferta de educação inclusiva. Finalmente, ressaltamos que a instituição do benefício fiscal deverá ser concedida mediante contrapartida das instituições ensino. Ou seja, o benefício fiscal deverá ser concedido às instituições que efetivamente promovam a inclusão escolar nos termos das normas instituídas pelo Ministério da Educação(...). (RECIFE/PE, 2018, n.p)

Faz-se necessário investir mais em discussões a respeito do que os gestores vivenciam nas escolas privadas, como por exemplo a dificuldades de abarcar todos os custos oriundos da política pública educacional, dada a conjuntura brasileira. O mercado educacional brasileiro tem experimentado uma nova forma de concorrência com a entrada de grupos econômicos, reescrevendo a história da educação brasileira sem dar condições para que as instituições centenárias se reposicionem mercadologicamente, o que acaba por sobrecarregar financeiramente as instituições.

A política inclusiva não deixa por menos, pois atribui às escolas diversas responsabilidades e todos os encargos da política de inclusão, que a sociedade não conseguiu manter, sem lhe possibilitar outra forma de financiá-la. Por um lado, a política exige atendimento, e por outro veta qualquer tipo de cobrança sem oferecer qualquer tipo de incentivo fiscal ou financeiro. Ao fim, a escola devolve à sociedade a despesa que é responsabilidade do Estado, o responsável pela proteção social do cidadão.



## 7 PALAVRAS QUE NÃO CESSAM

Esta dissertação tratou do enfrentamento da complexa questão de equacionar as condições da oferta da educação especial na rede regular de ensino privado de Porto Alegre, o que abrange aspectos pedagógicos, administrativos e econômico-financeiro da educação inclusiva, que se caracteriza como um direito de natureza social.

A pesquisa objetivou determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas de Porto Alegre à luz da legislação da educação inclusiva vigente. O índice foi apontado a partir do entendimento da aplicabilidade da legislação às escolas regulares e calculado numa amostra intencional de três casos múltiplos. Foi necessário conhecer como o projeto de inclusão se realizava em cada uma das escolas e entender as particularidades de cada instituição para poder unificar as informações e transformá-las em um único indicador abrangente que representasse todas as três escolas investigadas.

Para chegar a tal índice, foram seguidas diferentes fases que norteavam os objetivos desta pesquisa. Na fase inicial e introdutória foi apresentada a dimensão da inclusão escolar na perspectiva da gestão escolar na rede privada de ensino, bem como a importância do estudo dos custos da educação inclusiva. Na sequência realizou-se a revisão bibliográfica e legislação, apontando o histórico da Educação Inclusiva desde a Constituição Federal de 1988, numa visão legal, mas também na visão de teóricos que discutem o tema. Ainda no referencial teórico, foram apresentados os principais conceitos de custos, sob a ótica econômica, pensados para a área educacional, e as relações de financiamento da Educação Especial na rede regular de ensino no Brasil. O percurso metodológico desenvolvido partiu de estudo de casos múltiplos, em que três escolas foram selecionadas para dar visibilidade aos indicadores estudados. Na etapa posterior foi possível avaliar o custo-aluno-inclusão na visão dos gestores e propor algumas contribuições para uma melhor organização econômica das escolas e uma busca por incentivos concretos da política pública de inclusão, em especial no estado do Rio Grande do Sul.

Por fim, a resposta à questão - como e quanto a inclusão escolar impacta os custos de escolas regulares privadas de Porto Alegre? – foi atendida com a definição de um conjunto de indicadores e por meio da apresentação das práticas inclusivas das escolas, que identificou a aplicabilidade da política pública da inclusão, tendo

como base principal documentos pedagógicos e formulários com dados financeiros e estatísticos, disponibilizados pelos gestores em visitas e reuniões com a equipe pedagógica e com os gestores.

A definição desse conjunto de indicadores deve ser entendida como uma forma sucinta da visualização dos resultados, visto que o trabalho inclusivo apresenta especificidades e certo ineditismo. Numa análise subjetiva, percebe-se que cada caso é único e não existe uma regra específica que possa indicar as peculiaridades do atendimento de cada sujeito. Na visão dos gestores, os indicadores apontados foram fundamentais para garantir maior concretude, dando segurança ao processo de tomada de decisões e ao planejamento institucional, possibilitando, inclusive, que a escola adote novas estratégias para o desenvolvimento e aprimoramento do projeto inclusivo na escola. Esses indicadores, aliados a outras ferramentas de gestão que a escola mantenha, podem e devem ser trabalhados junto a medidas econômico-financeiras e não-financeiras, como as pedagógicas e arquitetônicas, entendendo que a inclusão não se faz apenas pela avaliação econômico-financeira do gestor, mas deverá auxiliar o administrador ou o diretor no processo de monitoramento do desempenho sustentável da escola.

Os dados da pesquisa confirmam que o componente principal do custo-aluno é custo de pessoal. Como resultados gerais, tem-se que o acréscimo do custo-aluno-inclusão é próximo a 60%, mas há escolas em que se apresenta superior a 100% do custo-aluno e tende a variar entre as escolas devido às particularidades da gestão da inclusão em cada uma. Além disso, o acréscimo tende a ser mais elevado nas escolas que iniciaram o trabalho inclusivo há menos tempo, visto que alguns custos, principalmente os estruturais, devem ser absorvidos ao longo do tempo. O custo pela redução da lotação máxima de alunos por turma é o custo que apresenta maior impacto no custo-aluno-inclusão.

Como limitações da pesquisa, percebeu-se a insegurança das escolas em fornecer os documentos oficiais das Instituições, sendo toda a coleta de dados realizada a partir de planilhas organizadas pelos entrevistados das instituições. As limitações da pesquisa se deram principalmente pela dificuldade de obter os documentos oficiais da instituição, como as demonstrações contábeis, balancetes e balanço e foram minimizadas pela disponibilização dos dados em formulários organizados pela pesquisadora. Ficou a cargo dos gestores transpor as informações

do balanço para o preenchimento dos formulários, e, assim, a segmentação e extração das despesas exclusivas da EE.

Para que os gestores possam dar continuidade à utilização dos indicadores, recomenda-se que as instituições mantenham atualizados e organizados os registros de despesas, sobretudo os registros relacionados à Educação Inclusiva, a fim de que os dados possam ser acessados com facilidade e sejam os mais fidedignos possíveis para oferecer a fiel realidade do segmento da Educação Especial.

Sugere-se a continuidade da pesquisa aplicando os indicadores nos anos seguintes ao investigado como possibilidade de se ter uma análise comparativa entre os anos letivos. A progressão da análise servirá também como possibilidade de comprovar o indicativo de que ao longo dos anos alguns custos da educação especial possam estar absorvidos. Assim, poderá ser uma análise das tendências do CAIA.

Como proposta para um novo estudo, pode-se incrementar a pesquisa buscando analisar e estimar o custo de oportunidade dos professores previstos pelas horas de planejamento e adequações ao planejamento de suas aulas e tempo despendido para adaptações curriculares e de avaliações para as turmas em que se tenham alunos da educação especial.

Recomenda-se a organização de grupos de discussões entre os gestores das escolas privada, a fim de tratar das especificidades da Educação Inclusiva, buscando a troca de experiências entre as instituições com a finalidade de aprimorar as ferramentas de gestão da inclusão escolar.

Por fim, entende-se que a visão empírica que se tinha sobre os custos originados pela inclusão escolar, devido ao estudo minucioso realizado, se mostra aqui com uma visão científica do estudo de custos da inclusão na escola regular da rede privada de ensino básico. Com isso, será possível buscar formas de gestão que atendam às necessidades da Educação Inclusiva, atendendo às premissas de uma escola para todos.

## REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **Reportagem de De olho nos planos**. Título da reportagem: “A ideia é que o Brasil faça um esforço de dobrar o gasto em educação em dez anos, para que depois consiga estabilizar no patamar de 6% do PIB ao ano” Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/economia-pne-caq-marcelino/>. Consulta realizada em 13/01/2019

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. **Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado (AEE) no cotiado escolar**. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2015, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AndGoia.pdf>>. Acesso em 19 de julho de 2017.– 2015, UFSC, Florianópolis, 2015.

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

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais. Transformações e desafios. 2011.

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

MEC/INEP. Dicionário de indicadores educacionais – Fórmulas de Cálculo. Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília, fevereiro de 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70. **Lisboa. Portugal**, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOROWSKY, Fabíola. **Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei, nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Apoio à pessoa com deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%207.853-1989?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%207.853-1989?OpenDocument)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.** Valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.870-1999?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.870-1999?OpenDocument)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Atendimento Educacional Especial. Brasília, 2011. 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 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.868, de 15 de outubro de 2013.** Lei da Filantropia, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12868.htm)>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB). **Resolução CNE/CEB 02/2001, 14 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB). **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (MEC/SECADI).* **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em 09 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial (MEC/SECADI/DPEE). **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial (**MEC /CGPEE/GAB**). **Nota Técnica nº 15 de 2 de julho de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

CARDOSO, Dalva Guaracyra Martins. **Custos da educação especial: análise comparativa do custo/aluno em escola da rede municipal do Rio de Janeiro.** 1997. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 1997.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Educação Pública de Qualidade:** quanto custa esse direito. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2011.

DE CONTABILIDADE, CFC-Conselho Federal. RESOLUÇÃO CFC N.º 1.409/12, que aprovou a ITG 2002—Entidade sem Finalidade de Lucros. 2012.

DE OLIVEIRA MORAES, Ana Paula; ZICHIA, Andrea de Carvalho; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 6, n. 10, p. 359-376, 2012.

DE SALAMANCA, Declaração. linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Brasília: Corde**, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Consulta realizada em 16/02/2019.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Estórias, mitos, heróis: cultura organizacional e relações do trabalho. **Revista de administração de empresas**, v. 27, n. 4, p. 7-18, 1987.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

GABRILLI, Mara. Lei Brasileira de Inclusão: educação de qualidade para todos brasileiros, Revista Direcional Escolas, edição 115 | Fevereiro 2016. Disponível em <http://direcionalescolas.com.br/2016/02/17/lei-brasileira-de-inclusao-educacao-de-qualidade-para-todos-brasileiros/> - Consulta realizada em 10/12/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Cândido Alberto da Costa; SOBRINHO, José Amaral. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1996.

GOMES, Candido Alberto; AMARAL SOBRINHO, J. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

HARRINGTON, James. **Aperfeiçoando processos empresariais**. São Paulo: Makron Books, 1993.

INCLUSÃO JÁ. **Leis e documentos**. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em 22 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Indicadores do Observatório do Plano Nacional Educação. Todos pela Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores> . Acesso em 07 de setembro 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 16 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2012**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Básica 2011**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo Escolar 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em 01 set. 2017.

KREBS, Josiane Roberta. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre, 2017.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-33, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**, v. 49, p. 127-135, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola para todos. **Texto digitado**. Campinas: Unicamp, 1999.



MARCONDES, Lea Rocha Lima *et al.* **Educação profissional no Brasil uma perspectiva ética**. In: VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Anais impressos, 2007, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) - Curitiba, Paraná. 2007.

MARTINS, Vicente. **As escolas privadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96**. Artigo do Jornal Direito Net. 06/12/2006. Disponível em <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3048/As-escolas-privadas-na-Constituicao-Federal-de-1988-e-na-Lei-9394-96> - consulta realizada em 12/jan/19.

MARQUES, Antônio Emílio Sendim. O custo-aluno: tornando fácil um tema difícil. **Revista Universa**: Brasília, v. 3, n. 2, p. 351-373, 1995.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de et al. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

PAULO, Edilson. **Manipulação das informações contábeis: uma análise teórica e empírica sobre os modelos operacionais de detecção de gerenciamento de resultados**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, MAS. **Manual de Economia-Equipe de professores da USP**: São Paulo, 1998.

PORTO ALEGRE, RS. **Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

RECIFE, PE. **Assembleia Legislativa de Pernambuco**. Recife, 2018. Indicação Nº 11349/2018. Disponível em:<[http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/%3Fdocid%3DDDEE51EF4BDAB172E0325828F004EFAF1&ust=1546867200000000&usg=AFQjCNE9ZtFF\\_1F5emLBNctEQldwssfKiA&hl=pt-BR&source=gmail](http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/%3Fdocid%3DDDEE51EF4BDAB172E0325828F004EFAF1&ust=1546867200000000&usg=AFQjCNE9ZtFF_1F5emLBNctEQldwssfKiA&hl=pt-BR&source=gmail)>. Acesso em: 15jun. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer CEED nº 251/2010, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

<[https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CEEed\\_251\\_2010.pdf](https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_251_2010.pdf)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer CEED nº 992/2013, de 27 de junho de 2012.** Inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/download/1387385862pare\\_0992.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/download/1387385862pare_0992.pdf)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer Nº 441/2002, de 10 de abril de 2002.** Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5/81>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Parecer Nº 056/2006, de 18 de janeiro de 2006.** Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%C2%BA-0056-2006>>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEED). **Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002.** Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/download/20141117152428reso\\_0267.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/download/20141117152428reso_0267.pdf)>. Acesso em 25 de agosto de 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** 2010.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANTOS, Maria Terezinha da C. T. dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida. et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, 2010. p. 11-17.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

SILVA, Francisco José da. **Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal:** (des)igualdades à flor da pele. 2010. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

SIMÃO, Sylvia Helena Resende. **Gestão do Conhecimento nas Instituições Educacionais,** 2008. 123 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização (Especialista em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos Educacionais, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2008. Disponível

em: < <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/sylvia-simao-disserta%C3%A7%C3%A3o-mestrado-agosto-2012-1.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2013.

SOARES, Tiago; CERICATO, Domingo. **Custo por aluno**: algo de fácil comparação? In: V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Anais impressos, 2005, Mar Del Plata. 2005.

SOUZA, Marco Antonio de; DIEHL, Carlos Alberto. **Gestão de custos**: uma abordagem interligada entre contabilidade, engenharia e administração. São Paulo: Atlas, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES, Magda França. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VERHINE, Robert E. **Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade – 2ª etapa**. Bahia: Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr. Diretor,

sou JANAINA KUNZLER, mestranda do Programa de Pós-Graduação–Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e estou realizando pesquisa com o tema “*gestão dos custos da Educação Inclusiva no ensino regular de escolas privadas*”, intitulada “Uma Escola para todos: quanto custa este direito?”, sendo orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Venho por meio deste termo, convidar sua Instituição de Ensino, como voluntária, para participar da pesquisa que pretende investigar “**os impactos da Política da Pessoa com Deficiência - e suas implicações - nos custos das escolas privadas de Porto Alegre**”. Esta pesquisa objetiva:

- a) descrever a política pública de inclusão escolar e sua aplicabilidade na gestão de escolas privadas;
- b) identificar as variáveis que compõe os custos das escolas;
- c) analisar comparativamente o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas.

A metodologia adotada para este estudo é estudo de casos múltiplos que envolve análise documental, entrevistas, questionários e formulários a ser respondido de forma presencial ou por meio eletrônico. Serão sujeitos das entrevistas os diretores, os envolvidos no planejamento e orçamento da escola e as equipes da educação especial – professor do AEE, orientador educacional e monitores, podendo variar de acordo com os processos da Instituição.

Não foram identificados riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, respondendo às diversas evidências de coleta de dados. Participando desta pesquisa vocês estará contribuindo para que possamos buscar medidas concretas junto ao Ministério Público e ao Conselho Estadual de Educação, no sentido de minimizar os impactos causados pela socialização dos custos da inclusão e pela falta de incentivo financeiros, por parte do Governo Federal, para o custeio do atendimento de alunos de inclusão na rede regular de ensino.

Cabe ressaltar que mesmo concordando em participar, você poderá desistir, retirando seu consentimento a qualquer momento independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (51) 99951.0613 ou pelo e-mail [janaina@santadoroteia-rs.com.br](mailto:janaina@santadoroteia-rs.com.br).

Sua participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, responda o questionário que segue abaixo.

Atenciosamente,

JANAINA KUNZLER

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, Reitor do \_\_\_\_\_, declaro estar ciente de que (nome do pesquisador) efetuará pesquisa intitulada (título da pesquisa), no período entre \_\_\_\_ e \_\_\_\_, com os seguintes objetivos: a) \_\_\_\_\_; b) \_\_\_\_\_); c) \_\_\_\_\_; d) \_\_\_\_\_; e) \_\_\_\_\_; f) \_\_\_\_\_.

A metodologia prevista consiste em xxxxx, xxxxx, xxxxx e xxxxxx com xxxx, xxxx e com os xxxxx e xxxxx participantes do projeto.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes e os resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

(Cidade), (dia) de (mês) de (ano).

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Reitor do \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C – RELAÇÃO DE TRABALHOS COLETADOS PARA O ESTADO DE CONHECIMENTO

Título	Autor	Ano	Tipo de Publicação	Descritores	Base
A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu	BEZERRA, GIOVANI FERREIRA.	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
O trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: com a voz os gestores de recursos humanos	COUTINHO, Kátia Soares, RODRIGUES, Graciela Fagundes and PASSERINO, Liliana Maria .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Questionário de necessidades de informação em linguagem e comunicação alternativa - versão para família	FERREIRA-DONATI, Grace Cristina and DELIBERATO, Débora	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física.	GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al.	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Concepção do primeiro curso online de pedagogia em uma perspectiva bilíngue libras-português	MACHADO, Erica Esch, TEIXEIRA, Dirceu Esdras and GALASSO, Bruno José Betti <sup>1</sup> .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Emotion and exclusion: key ideas from vygotsky to review our role in a school with a cultural diversity setting	MELLA, Enrique Riquelme et al. Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting.	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de educação física escolar	MORGADO, Fabiane Frota da Rocha et al.	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Autoconceito e autoeficácia em crianças com deficiência física: revisão sistemática da literatura	OLIVEIRA, Alyne Kalyane Câmara de, MATSUKURA, Thelma Simões and FONTAINE, Anne Marie GermaineVictorine	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala	Pasian, Mara Silvia, Mendes, Enicéia Gonçalves and Cia, Fabiana .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. Ensaio: aval.pol.públ.educ.	Redig, Annie Gomes and Glat, Rosana	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Pensamento social e educação: concepção de escola e avaliação da inclusão por parte de mães de alunos deficientes de são gonçalo	Ribeiro, Ielva Maria Costa de Lima, Wolter, Rafael Moura Coelho PeclyandMettrau, MarsylBulkool	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Sombreado a pessoa com deficiência: aplicabilidade da técnica de sombreado na coleta de dados em pesquisa qualitativa	SILVA, Jackeline Susann Souza da and FERREIRA, WindyzBrazão	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa	SILVA, Naiane Cristina and CARVALHO, Beatriz Girão Enes .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues	Sofiato, Cássia GeclauskasandAngelucci, Carla Biancha	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil	SOUZA, ChristianneThatiana Ramos de and MENDES, EniceiaGonçalves .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado	VIEIRA-RODRIGUES, Margarida Maria de Moura and SANCHES-FERREIRA, Maria Manuela Pires .	2017	Artigo	Educação Especial	SciELO
Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência	AMARAL, Mateus Henrique do and MONTEIRO, Maria Inês Bacellar	2016	Artigo	Educação Especial	SciELO
Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado	BAPTISTA, Claudio Roberto and VIEGAS, Luciane Torezan	2016	Artigo	Educação Especial	SciELO
Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas	Bruno, Marilda Moraes Garcia and Coelho, Luciana Lopes	2016	Artigo	Educação Especial	SciELO
Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras	CIANTELLI, Ana Paula Camilo and LEITE, Lúcia Pereira	2016	Artigo	Educação Especial	SciELO
Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar	FIORINI, Maria Luiza Salzaniand MANZINI, Eduardo José	2016	Artigo	Educação Especial	SciELO

Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência	Haas, Clarissa et al. <i>Rev. Bras. Estud. Pedagog</i>	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Escolarização de alunos com autismo	LimaStéfanie Melo; Laplane Adriana Lia Frizzman de	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Estratégias de comunicadores auxiliados para instruir parceiros de comunicação na construção de modelos físicos	MASSARO, Munique et al.	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência	NACIF, Marcella FernandesPaticcíe et al	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do mec	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça and ARAÚJO, Clarissa Martins de	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior.	OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de et al.	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Cegos e aprendizagem de genética em sala de aula: percepções de professores e alunos	ROCHA, Simone José Maciel da and SILVA, Edson Pereira da	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico	SANTOS, Geandra Cláudia Silva and MARTÍNEZ, Albertina Mitjans	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?	Silva, Carine Mendes da and Silva, Daniele Nunes Henrique	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Características e tendências das teses em educação especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação do estado de são paulo	SILVA, Régis Henrique dos Reis.	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente	TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes, SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos and FREITAS, Maria Nivalda Carvalho	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo	TOGASHI, Cláudia Miharua and WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo .	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
História de vida de líderes surdos: um estudo a partir da sua trajetória em movimentos sociais	VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos et al.	2016	Artigo	Educação Especial	Scielo
Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013	AZEVEDO, Claudinéia Barboza de, GIROTO, Claudia Regina Mosca and SANTANA, Ana Paula de Oliveira	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico	BRUNO, Marilda Moraes Garcia and LIMA, Juliana Maria da Silva	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Medicalização dos modos de ser e de aprender	Christofari, Ana Carolina, Freitas, Claudia Rodrigues de and Baptista, Claudio Roberto	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual.	FANTACINI, Renata Andrea Fernandes and DIAS, Tárzia Regina da Silveira	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.	FERNANDES, Woquiton Lima and COSTA, Carolina Severino Lopes da	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à eja aos estudantes com deficiência no rio grande do sul?	HAAS, Clarissa and GONÇALVES, TaísaGrasiela Gomes Liduenha .	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares	Libório, Renata Maria Coimbra et al.	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Análise das dissertações e teses do ppgées/ufscar na interface educação física e educação especial	Mahl, Eliane and Munster, Mey de Abreu van	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar	MATOS, Selma Norberto and MENDES, Enicéia Gonçalves	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Educação especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações	Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes and Cia, Fabiana .	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família	Nunes, Sylvia da Silveira, Saia, Ana Lucia and Tavares, Rosana Elizete .	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	SANTAROSA, Lucila Maria Costiand CONFORTO, Débora .	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos and MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos .	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo



Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática	SOARES, Angélica Miguel and CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
Sistematização de um programa de capacitação ao professor do aluno surdo.	TENOR, Ana Claudia and DELIBERATO, Débora	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: fundef e fundeb	França, Marleide Gonçalves	2015	Artigo	Educação Especial	Scielo
A escolarização das pessoas com deficiência visual : contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual	Frões, Marco Antonio de Melo	2015	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
A inclusão como rede : uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade	Machado, Roseli Belmonte	2016	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
A sala de aula de química : um estudo a respeito da educação especial e inclusiva de alunos surdos	Aguilar, Camila Pedot	2016	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar : o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação	Schneider, Fernanda Chagas	2016	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Deficiência intelectual no brasil : uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização	Silva, Carla Maciel da	2016	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Educação infantil e atendimento educacional especializado : configurações de serviços educativos no brasil e na Itália	Meirelles, Melina Chassot Benincasa	2016	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Formação continuada e educação especial : a experiência como constitutiva do formar-se	Silva, Mayara Costa da	2015	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	Rodrigues, Graciela Fagundes	2017	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Processos educacionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência pela interface de tecnologias digitais	Moresco, Berenice de Fátima da Silva	2015	Tese/Dissertação	Inclusão Escolar	UFRGS
Sistema scala e deficiência motora: contribuições na inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede regular de ensino	Sitoe, Sheila António	2014	Tese/Dissertação	Educ. inclus "Ensegular"	UFRGS
Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares	Broch, Ingrid Kuchenbecker	2014	Tese/Dissertação	EducInclus "Ensegular"	UFRGS
Diretrizes de qualidade para materiais educacionais no contexto da educação inclusiva	Costa, Débora Silveira da	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	UFRGS
Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender	Monteiro, Maria Rosangela Carrasco	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	UFRGS
Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em línguas de sinais	Silveira, Carolina Hessel	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	UFRGS
Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue	RESENDE, ALICE ALMEIDA CHAVES DE	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Adaptações na educação física escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência.	TEO, GUSTAVO HAACH.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Educação de surdos em mato grosso do sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	QUILES, RAQUEL ELIZABETH SAES.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais	CALHEIROS, DAVID DOS SANTOS.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial	VIANA, ANA CELIA DE LIMA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em libras para ingresso em universidades federais	ROCHA, LUIZ RENATO MARTINS DA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada	MARINS, DANIELLI GUALDA	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	ALENCAR, GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência	ALMEIDA, CAROLINA DE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Ensino de professores para o uso de instrução com tentativas discretas para crianças com transtorno do espectro autista	APORTA, ANA PAULA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear	BARBOSA, REGIANE DA SILVA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES

Efeitos de um treino de habilidades para a vida junto a adolescentes com deficiência intelectual e em situação de acolhimento são carlos	BENETTI, DANIELLA SIMOES.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Relação família e escola: programa para profissional pré-escolares de aluno público alvo da educação especial	BORGES, LAURA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual	BUZETTI, MIRYAN CRISTINA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
O processo de ensino-aprendizagem de libras por meio do moodle da uab-ufscar	CAMPOS, MARIANA DE LIMA ISAAC LEANDRO.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Transtorno do desenvolvimento da coordenação em escolares prematuros: estudo bibliométrico e de prevalência'	COPPEDE, ALINE CIRELLI.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física: um estudo de caso'	COSTA, CAMILA DE MOURA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de são paulo	COSTA, OTAVIO SANTOS.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira	HARLOS, FABIANA CRISTINA GIEHL.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Formação de professores para educação especial no paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas são carlos 2015'	HARLOS, FRANCO EZEQUIEL.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista	MANI, ELIANE MORAIS DE JESUS.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de são paulo	MANTOVANI, JULIANA VECETTI	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Educação e assistência social: interfaces para o atendimento de alunos com deficiência'	MARCHESINI, ISADORA GONZALEZ.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa de intervenção familiar para a estimulação de linguagem em crianças com síndrome de down'	MAYER, MARIA GRAZIA GUILLEN.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa de ensino das habilidades manipulativas do badminton para adolescentes com síndrome de down'	OLIVEIRA, AMALIA REBOUCAS DE PAIVA E.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?'	OLIVEIRA, ROSELI FIGUEIREDO CORREA DE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum'	RODRIGUES, ROBERTA KAROLINE GONCALVES.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Efeitos do pecs associado ao videomodeling em crianças com síndrome de down'	RODRIGUES, VIVIANE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana'x	ROSA, FERNANDA DUARTE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena araribá'	SA, MICHELE APARECIDA DE.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Identificação de brincadeiras e jogos como consequências de comportamentos de escolha para crianças'	SACRAMENTO, BEATRIZ COLETTI DO.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola'	SILVA, CAROLINA BIONDO DA.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Implementação de políticas públicas e formação de profissionais: demanda da escola bilingue para surdos'	SILVA, FLAVIA FRANCISCA DAMASCENO.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto ideb	SILVA, WILMA CARIN.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar'	TEZORI, ROSANGELA CRISTINA SALES.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Desenvolvimento motor de uma criança com síndrome de rubinsteyn-taybi- estudo de caso são carlos 2015	VALA, THAIS MENDES.	2015	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista	GALLO, GIULIA CALEFI	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva	SILVA, MARCIA ALTINA BONFA DA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência'	ZAMPAR, JOSILENE APARECIDA SARTORI	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, ELIANE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas	BERTOLA, VANISSE CRISTINA BUSSOLO DA SILVA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES

Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar	ALONSO, ROSEMEIRE GEROMINI.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pelas libras	ALMEIDA, DJAIR LAZARO DE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Ensino informatizado de frações a crianças surdas e ouvintes por meio do paradigma de equivalência de estímulos	ANGELOTTI, VANESSA CRISTINA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (tea)	BARBOSA, GARDENIA DE OLIVEIRA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Promoção do letramento emergente de crianças com síndrome de down	BATISTA, MIRIAN VIEIRA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa de ensino para autoperpreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo em crianças	CHRISTOVAM, ANA CAROLINA CAMARGO.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do pecs-adaptado para crianças/adolescentes com autismo	EVARISTO, FABIANA LACERDA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Sondagem de relações entre variáveis paternas, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de pré-escolares	FANTINATO, ALINE COSTA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da amazônia paraense'	FERNANDES, ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Serendipity: prospecção semântica de dados qualitativos em educação especial'	FERNANDES, WOQUITON LIMA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Risco de abuso sexual em pessoas com deficiência intelectual e contexto familiar sobre sexualidade	FERRARI, ISA MARIA DE SOUZA FERNANDES.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Representações de brinquedos, relevos e descrição oral por crianças com deficiência visual	FERRONI, GIOVANA MENDES.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário	LOPES, BETANIA JACOB STANGE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Escolarização de aluno com síndrome de down na escola: um estudo de caso'	MARQUES, ALINE NATHALIA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programas de atendimento em altas habilidades/superdotação no brasil	MARQUES, CLAYTON DOS REIS.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade'	MASSUDA, MAYRA BERTO.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas'	MORAES, ANA PAULA PACHECO.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Autoconceito, autoeficácia e parentalidade: crianças com deficiência física, com desenvolvimento típico e seus familiares'	OLIVEIRA, ALYNE KALYANE CAMARA DE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
"Pô, tô vivo, véio!": história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas	OLIVEIRA, EVERTON LUIZ DE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Retratos da dislexia no brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014'	OLIVEIRA, PATRICIA DE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado	RABELO, LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Preditores da participação social de idosos independentes cadastrados em estratégias de saúde da família do município de araras/sp' 3	REBELLATO, CAROLINA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Efeitos da exposição combinada a programas informatizados de ensino de leitura, escrita e consciência fonológica a alunos com dificuldade de aprendizagem	RODRIGUES, PAULIANA DO NASCIMENTO.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa ler e escrever e o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental'	RODRIGUES, SONIA MARIA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
O intérprete de libras no contexto de conferência: reflexões sobre a sua atuação'	SANTOS, KATIA ANDREIA SOUZA DOS.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Histórias da educação especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004'	SANTOS, KEISYANI DA SILVA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Adaptações de atividades para acesso ao currículo dos alunos público-alvo da educação especial: proposta de intervenção no contexto do pibid'	SILVA, ANA LUIZA FERRARI.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Ensino de relações espaciais de direita e esquerda para indivíduos com autismo e deficiência intelectual'	SILVA, ELAINE DE CARVALHO.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual'	SILVA, MELINA THAIS DA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES

Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno	SOUZA, ALINE CRISTINA DE.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Efeitos dos exergames no perfil psicomotor de crianças com síndrome de down	SOUZA, KAYALA OLIVEIRA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Programa "vida na comunidade" para familiares de jovens com deficiência intelectual	ZUTIAO, PATRICIA.	2016	Tese/Dissertação	Educação Especial	CAPES
Educação inclusiva e plano nacional de educação: percurso entre direito e experiência formativa	VALDELUCIA ALVES DA COSTA, ERIKA SOUZA LEME	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária	ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA, DÉBORA DAINEZ	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Pedagogia domiciliar e aproximações no campo das políticas públicas de inclusão escolar: estudo de caso com estudante transplantado	SAYONARA FREITAS DE CARVALHO MOREIRA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A inclusão no município do rio grande/rs: possibilidades para pensar a subjetividade docente	KAMILA LOCKMANN, DÉ, BORA DUARTE FREITAS, ROSELI BELMONTE MACHADO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A inter-relação entre a produção de sentidos e o aprendizado da escrita de uma criança com atrasos neste processo: um olhar a partir da perspectiva bakhtiniana	EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado(aee) no cotidiano escolar	EDNEA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE, LIA MATOS BRITO DE ALBUQUERQUE	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Política de educação especial no brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do cenesp.	HEULALIA CHARALO RAFANTE	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Ordem discursiva na instituição especializada, a manutenção do sempre contra o mundo lá fora	FABIANA ALVARENGA RANGEL	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação escolar bilíngue de surdos	LODENIR BECKER KARNOPP	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural	MARIA SYLVIA CARDOSO CARNEIRO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no brasil na atualidade	ADRIANA DA SILVA THOMA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições	MARILEIDE GONÇALVES FRANÇA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no brasil e no Canadá	TAÍSA CALDAS DANTAS	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares	CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA; CLARISSA HAAS	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação especial e o plano nacional de educação: algumas contribuições	SIRLEINE BRANDAO DE SOUZA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Diálogos entre o presente eo passado face ao serviço médico de inspeção escolar	FERNANDA FERREYRO MONTICELL	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Investigando a qualidade a inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais	FABIANA MEDANEIRA POZZOBON, CRISTIANE KUBASKI, TATIANE PINTO RODRIGUES	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras	JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN, PEDRO HENRIQUE WITCS	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento	RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação	SONIA LOPES VICTOR, AMANDA COSTA CAMIZÃO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador	GABRIELA MARIA BARBOSA BRABO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos	MADALENA KLEIN, KARINA AVILA PEREIRA	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas pedagógicas e histórias de vida nos processos de discriminação positiva e desfiliação social na perspectiva de robertcastel	VERA REGINA ROESLER, ELISANGELA APARECIDA ZAMPIERI PANISSON	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em vygotski	BENTO SELAU	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Um panorama sobre a educação inclusiva no brasil – uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?	SOLENILDA GUIMARAES GARRIDO	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação continuada de professores em educação especial	MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum	CLÁUCIA HONNEF	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED

A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior	TANIA ZANCANARO MARA PIECZKOWSKI	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
Inclusão em educação e formação de professores: processos de avaliação em questão	MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS/SANDRA CORDEIRO DE MELO/	2015	Artigo	Educação Especial	ANPED
(Im)possibilidades de pensar a inclusão	LOPES, Maura Corcini	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior	PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A construção da identidade profissional do professor na educação inclusiva	SIEMS, Maria Edith Romano	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural	CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de LODI, Ana Claudia Baileiro	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco	HAAS, Clarissa	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do estado.	CORRÊA, Nesdete Mesquita	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais	LACERDA, Cristina B. F. de POLETTI, Juliana E.	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender	TARTUCI, Dulcéria	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A exclusão dos discursos dos ditos incluídos, rompendo o silêncio	FERRAZ, Marco Aurélio Freire	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A família no contexto da inclusão escolar	DORZIAT, Ana	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador	BRABO, Gabriela Maria Barbosa	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária	DAINEZ, Débora SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A história de vida na pesquisa com jovens com deficiência e transtorno global do desenvolvimento	TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões	FAGLIARI, Solange Santana dos Santos	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A inclusão escolar no espaço do recreio	PINTO, Gláucia Uliana	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente	LOCKMANN, Kamila MACHADO, Roseli Belmonte FREITAS, Débora Duarte	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A inter-relação entre a produção de sentidos e o aprendizado da escrita de uma criança com atrasos neste processo: um olhar a partir da perspectiva bakhtiniana	PINTO, Gláucia Uliana CAMARGO, Evani Andreatta Amaral	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos	LOPES, Maura Corcini GUEDES, Betina Silva	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de tda/h em debate	FREITAS, Cláudia de Rodrigues	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A organização da rede municipal de ensino de Florianópolis numa perspectiva inclusiva	MICHELS, Maria Helena	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A organização dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio I	ZARDO, Sinara Pollom	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial	ANGELUCCI, Carla Biancha	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A produção do aluno "problema" no discurso escolar: o livro "negro" como estratégia do gerenciamento do risco	SANTOS, Angela Nediane dos LUNARDI, Márcia Lise	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011)	REBELO, Andressa Santos	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o sharedreadingprogram	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED

Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do paraná	BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé MORI, Nerli Nonato Ribeiro	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Análise da temática "deficiência mental" nas dissertações e teses da área de educação física e esportes no brasil	SILVA, Régis Henrique dos Reis - VIDAL, Maria Helena Candelori - SOUSA, Sônia Bertoni - UFU	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Análise epistemológica das dissertações e teses em educação especial	SILVA, Régis Henrique dos Reis	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Apae educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais	MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital	SILVA, Leandro Nunes	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
As divergências entre o discurso oficial e as pesquisas da anped sobre o atendimento educacional especializado	SANTOS, Ivete Maria dos	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
As leituras e os leitores da educação para alunos com incidadores de deficiência: a fabricação do contrato educativo da escola inclusiva	SILVA, Fabiany de Cássia Tavares	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental	MIRANDA, Theresinha Guimarães ROSA, Dora leal	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital	MANZINI, Eduardo José CORRÊA, Priscila Moreira	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos	BRUNO, Marilda Moraes Garcia	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Beatriz, victor e rafaella e as redes de significações que atravessam a estruturação de suas autopercepções	SILVA, M <sup>a</sup> das Graças Carvalho	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar	VASQUES, Carla K. BENINCASA, Melina Chassot	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva DORZIAT, Ana	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética	SANTOS, Mônica Pereira dos SANTIAGO, Mylene Cristina	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física	BRACCIALI, Lígia Maria Presumido MANZINI, Eduardo José REGANHAN, Walkiria Gonçalves	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Contribuições da teoria histórico-cultural para o gt 15 - educação especial da anped	WÜRFEL, Rudiane Ferrari	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Cultura surda: imperativo pedagógico nos discursos que circulam na anped no período de 1990 a 2010	BARBERENA, Cinara Franco Rechico	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares	HAAS, Clarissa BAPTISTA, Claudio Roberto	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Da alteridade e da dialogia com criança indígena de baixa visão: a inclusão em contexto intercultural	BARROS, Armando Martins de DUARTE, Maria Betânia Pereira Gomes Guerra	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos	BRIDI, Fabiane Romano de Souza	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Diálogos entre o presente eo passado face ao serviço médico de inspeção escolar	MONTICELLI, Fernanda Ferreyro	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no brasil	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação escolar bilíngue de surdos	MULLER, JanetInês KARNOPP, Lodenir Becker	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação especial e o plano nacional de educação: algumas contribuições	SOUZA, Sirleine Brandão de	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro	CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED

Educação especial no município de são paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular	PRIETO, Rosângela Gavioli SOUSA, Sandra Maria ZákiaLian SILVA, Milena Cintra	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação especial no território federal de roraima: história, política e memória	SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural	PEDREIRA, Sílvia Maria Fangueiro	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Educação inclusiva e plano nacional de educação: percurso entre direito e experiência formativa	COSTA, Valdelúcia Alves da LEME, Erika Souza	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual	LAGO, Danúcia Cardoso	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento	DANTAS, Taísa Caldas SILVA, Jackeline Susann Souza CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada	SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de I. S. Vygotski	SELAU, Bento DAMIANI, Magda Floriana	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições	FRANÇA, Marileide Gonçalves	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Financiamento da educação especial: o que revelam as produções científicas?	FRANÇA, Marileide Gonçalves	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação continuada de professores na área de educação especial	LEHMKUHL, Márcia de Souza	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física	CRUZ, Gilmar de Carvalho	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação	CAMIZÃO, Amanda Costa VICTOR, Sonia Lopes	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon	MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski	SELAU, Bento	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Hans-Georg Gadamer e suas contribuições para a educação inclusiva	ROZEK, Marlene	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão	GRANEMANN, Jucélia Linhares	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Inclusão: discurso legal e atendimento educacional especializado(AEE) no cotidiano escolar	ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Inclusão: um caminho sem volta?	BYLAARDT, Milene Besen	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Indicadores do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais no Brasil no âmbito do plano de desenvolvimento da educação (PDE)	CORREIA, Nesdete Mesquita	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Interseções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos	KLEIN, Madalena FORMOZO, Daniele de Paula	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais	KUBASKI, Cristiane POZZOBON, Fabiana Medianeira RODRIGUES, Tatiane Pinto	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades	MAFFEZOL, Roberta Roncali GÓES, Maria Cecília Rafael de	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de porto alegre	BAPTISTA, Cláudio Roberto CHRISTOFARI, Ana Carolina ANDRADE, Simone Girardi	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
O discurso do professor e os processos de constituição escolar de maria	FREITAS, Ana Paula de CAMARGO, Evani Andreatta Amaral	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
O ensino da língua espanhola na educação especial: aprendizagem e formação docente	BECK, Fabiana Lasta	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes	BEYER, Hugo Otto	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED

O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de SP	PADILHA, Adriana Cunha	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Ordem discursiva na instituição especializada, a manutenção do sempre contra o mundo lá fora	RANGEL, Fabiana Alvarenga	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial	SCHREIBER, Dayana Valéria FolsterAntonio	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho	LUNARDI, Márcia Lise	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Pedagogia domiciliar e aproximações no campo das políticas públicas de inclusão escolar: estudo de caso com estudante transplantado	MOREIRA, Sayonara Freitas de Carvalho	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do Cenesp	RAFANTE, HeulaliaCharalo	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (srms)	JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo - SILVEIRA, Tatiana dos Santos da HOSTINS, Regina Célia Linhares	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade	STÜRMER, Ingrid Ertel THOMA, Adriana da Silva	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão?	OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro AMARAL, Cláudia Tavares do	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos	PEREIRA, Karina Ávila KLEIN, Madalena	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras	MONGENSTERN, Juliane Marshall WITCHS, Pedro Henrique	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas pedagógicas e histórias de vida nos processos de discriminação positiva e desfiliação social na perspectiva de Robert Castel	PANISSON, Elisângela Zampieri ROESLER, Vera Regina	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Práticas pedagógicas envolvendo alunos com deficiência: concepções de professores sobre diferenças	AGUIAR, Maira Pêgo de	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo	CAIADO, Katia Regina Moreno LAPLANE, Adriana Lia Friszman de	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Sistemas mediadores na construção de significados para simetria por aprendizagens sem acuidade visual	FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali HEALY, Lulu	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Surdez e educação superior: que espaço é esse?	FRANCO, Monique MendesCRUZ, Maurício Rocha	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Surdos e ouvintes na escola regular: possibilidades de emergência de sujeitos bilíngues	GRÁFF, Patrícia	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum	HONNEF, Cláucia	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica	VASQUES, Carla Karnoppi	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos	LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise - CAMILLO, Camila Righi Medeiros	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Um estudo sobre os encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil	BERING, Eliana MACHADO, Greice	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil – uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?	GARRIDO, Solenilda Guimarães	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá	DANTAS, Taísa Caldas	2016	Artigo	Educação Especial	ANPED
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino regular e no atendimento educacional especializado	Diana Regina dos Santos Alves Ferreira	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
Formação continuada na concepção das professoras das salas de recursos multifuncionais da região sudeste de Goiás,	Maria Marta Lopes Flores, Elizangela Vitela de Almeida Souza	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
A circularidade da política de educação especial no Brasil: assumindo uma rede municipal de ensino como 'janela' interpretativa	Kátia Silva Santos	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
Educação inclusiva e diversidade: políticas públicas em foco	Marlene Barbosa de Freitas Reis, Brenda Fonseca de Oliveira	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
Pessoas com surdez: descaminhos e caminhos de uma educação na escola de todos	Mirlene Ferreira Macedo Damázio	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
O espaço laboral para pessoas com deficiência: analisando contextos	Roselandia Coelho Rocha	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
As salas de recursos multifuncionais: um caminho para a inclusão	Thiffanne Pereira dos Santos, Marlene Barbosa de Freitas Reis	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE
O espaço laboral para pessoas com deficiência: analisando contextos	Roselandia Coelho Rocha	2016	Artigo	Educação Especial	ANPAE





## ANEXOS

## ANEXO 1 - PLANILHA DE CUSTO - DECRETO Nº 3274/1999 (ANEXO 1)

Nome do estabelecimento:	
Nome fantasia:	CGC
Registro no MEC nº	Data do Registro:
Endereço:	
Cidade: Estado:	CEP
Telefone: ( ) Fax ( )	Telex
Pessoa responsável pelas informações:	
Entidade mantenedora:	
Endereço:	
Cidade: UF: Telefone ( ) FAX ( )	

## CONTROLE ACIONÁRIO DA ESCOLA

Nome dos Sócios (Pessoa Física ou Jurídica)	CPF/CGC	Participação do Capital
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

## CONTROLE ACIONÁRIO DA MANTENEDORA

Nome dos Sócios (Pessoa Física ou Jurídica)	CPF/CGC	Participação do Capital
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

## INDICADORES GLOBAIS

	ANO-BASE	ANO DE APLICAÇÃO (*)
Nº de funcionários:		
Nº de professores:		
Carga horária total anual:		
Faturamento total em R\$		

(\*) Valores/Quantidades estimados para o ano de aplicação

**ANEXO 2 - PLANILHA DE CUSTO - DECRETO Nº 3274/1999 (ANEXO 2)**

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA (se diferente do que consta acima):

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Mês da data-base dos professores: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

(Carimbo e assinatura do responsável) \_\_\_\_\_

Nome do Estabelecimento: \_\_\_\_\_

<b>Componentes de Custos (Despesas)</b>	<b>ANO-BASE (Valores em REAL)</b>	<b>ANO DE APLICAÇÃO (Valores em REAL)</b>
<b>1.0 Pessoal</b>		
1.1 Pessoal Docente		
1.2 Encargos Sociais		
1.3 Pessoal Técnico e Administrativo		
1.4 Encargos Sociais		
<b>2.0 Despesas Gerais e Administrativas</b>		
2.1 Despesas com Material		
2.2 Conservação e Manutenção		
2.3 Serviços de Terceiros		
2.4 Serviços Públicos		
2.5 Imposto Sobre Serviços (ISS)		
2.6 Outras Despesas Tributárias		
2.7 Aluguéis		
2.8 Depreciação		
2.9 Outras Despesas		
<b>3.0 Subtotal - (1+2)</b>		
<b>4.0 Pró-Labore</b>		
<b>5.0 Valor Locativo</b>		
<b>6.0 Subtotal - (4+5)</b>		
<b>7.0 Contribuições Sociais</b>		
7.1 PIS/PASEP		
7.2 COFINS		
<b>8.0 Total Geral - (3+6+7)</b>		
Número de alunos pagantes		
Número de alunos não pagantes		

Valor da última mensalidade do ano-base R\$ \_\_\_\_\_

Valor da mensalidade após o reajuste proposto R\$ \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura do responsável

**ANEXO 3 – INVENTÁRIO DA SRM DA ESCOLA A****Jogos Pedagógicos:****1 - Maletas Plásticas:**

- 1 Dominó silábico
- 2 Quebra-cabeça
- 1 Tangran
- 1 Memória do pirata

**2- Jogos em caixas/pastas**

- 1 Bingo de letras
- 1 Jogo fuga da creche (incompleto)
- 2 alfabetos
- 2 Quebra-cabeça
- 1 Explorando o corpo humano
- 1 Sequência lógica
- Peças - Jogo Angrybirds (incompleto)
- 1 - Dominó
- 3 Unos (Princesas/Barbie, iCarli, Frozen) - doação
- Quebra-cabeça plástico
- Banco Imobiliário
- Memória de coletivos
- Memória dos animais
- 1 caixa “Você sabia?”

**3-Brinquedos**

- Posto de gasolina
- Boliche
- Legos (incompletos)
- 1 Brinquedos diversos (boneca, fantoche, carros, etc.).
- 1 Bola amarela de borracha
- 1 Corda
- 1 Pula Pirata
- 1 Varetas Gigantes
- 1 Boneca para maquiar (doação)
- 1 Barbie (doação)
- 1 Ken (doação)
- 1 Balanço (doação)
- 1 Jogo Cara a Cara da Turma da Mônica (doação)
- 1 Jogo Cara a Cara do Carrossel (doação)
- 1 Simon
- 1 Relógio com números de encaixes.
- 1 Cai não Cai (doação)
- 1 Quebra gelo (doação)
- 1 Pega varetas (incompleto)
- 1 Máquina Registradora (doação)
- Dama

- Palavra Secreta
- Cruzadinhas em madeira (doação)
- 1 Operando1 (doação)
- 1 Operando2 (doação)

#### **4 – Brinquedos em Miniaturas**

\*Brinquedos da Colmeia

- 2 Celulares, animais diversos, avião, máquina fotográfica, 2 mini games, niqueleira, óculos, moto e relógio.

#### **5 – Material Pedagógico Diversos:**

- 3 caixas de material dourado
- 1 Numerais com pinos
- 2 Calculadoras gigante
- 1 Dominó braile (doação)
- 1 Alinhavo
- 1 Sacola de pano contendo a família terapêutica (doação)
- 1 Saco com Letras em EVA
- 1 caixa de dinheirinho
- 1 Cartela com Alfabeto (doação)
- 1 espelho
- 1 cartazes com Alfabeto
- Materiais confeccionados com sucatas (classificação e seriação, números, cores e tamanhos)
- 10 pastas de arquivos contendo parecer, fotômetro, legislação e plano de trabalho da sala de recursos.

#### **6- Materiais escolares/Usos diários**

- 6 lápis de escrever
- 3 canetas
- 2 borrachas
- 1 caixa de grampo
- 3 apontadores
- 10 lápis de cor jumbo
- 2 canetinhas de marcador
- 2 canetas de quadro
- Números e letras em madeira (doação)
- 26 ímãs para mural
- 4 pastas avulsas
- 10 envelopes foroni
- 5 colas bastão
- 4 tesouras
- 1 pacotes de prendedor
- 1 cola líquida de 500gr
- 1 pistola de cola quente
- 03 Refis para cola quente
- Clips
- 1 corretor líquido
- 1 caixa de giz de quadro

- 1 caixa de material reserva (folhas coloridas, folhas brancas, etc.)
- 06 EVAs
- 5 papéis crepom
- 1 Rolo de Barbante
- 1 Cx com sucatas
- 11 pastas de arquivos dos monitores e da sala
- 3 pacotes de folha colorida
- 1 pc Folhas brancas
- 5 colas glitter
- 11 canetinhas coloridas
- 1 fita durex larga
- 1 fita durex fina
- 5 refis de cola quente
- 1 caixa de Figurinhas
- 1 caixa de Lantejoulas
- 1 caixa com 6 colas colorida
- 8 Tintas guache grandes 250ml
- 5 pincéis
- 1 saquinho de palitos de picolé
- 2 caixas de giz de cera
- 34 lápis de cor
- 12 giz de cera (avulsos)
- 2 réguas
- 5 potes de Gelecas
- Diversas Folhas com atividades pedagógicas
- 1 pc de folhas de desenho grossa
- 03 cartolinas

### **7 - LIVROS**

- 4 livros do 6º ano
- 4 livros do 7º ano
- 44 livros infantis (historinhas)
- 10 livros para recorte
- 07 Revistas
- 04 Livros de Frases poéticas
- 02 Livros Oficina de escritores
- 02 Livros Era uma vez...
- 01 Livro Jogo das Histórias
- 40 Gibis

### **8 - OUTROS**

- 1 relógio de parede
- 3 Tablets da Sansung (Galaxy Tab A)
- 1 tatame (6 peças)
- 4 almofadas
- 2 cortinas cinza clara
- 1 colmeia

- 1 Kit para Deficiente Visual (lupa, reglete, punção, prancheta de palno inclinado, sorobã)
- 1 mesa redonda com 3 cadeiras
- 1 escrivaninha com telefone e computador + caixa de som
- 1 Cadeira estofada verde
- 1 impressora
- 1 pá
- 2 lixeiras (orgânica e seca)
- Ar condicionado
- 1 Imagem de Santa Paula
- 1 mural
- 2 Porta s Canetas
- 1 Grade com tela em alumínio/porta folhas e rascunhos
- 1 Quadro Negro
- 1 Quadro Branco
- 2 Pincéis atômicos para quadro branco
- Lembrancinhas do projeto: “Meu colega, meu amigo diferente como eu” (2 pacotes com joaninhas e 2 pacotes de marcador de livro)
- Carimbos
- Atividades para turno inverso (Matemática: 5 / Português: 8) divididos em pacotes
- Jogos pedagógicos (Espanhol – partes do corpo, números, bingo, etc.) – Pasta preta
- Materiais de limpeza (1 álcool líquido, 1 álcool gel, 1 pano perfeit, 1 aromatizador)
- 1 bíblia

**ANEXO 4– INVENTARIO DA SRM DA ESCOLA C**

A sala multifuncional é composta de equipamentos, mobiliários e materiais de escritório, didáticos e pedagógicos.

**Equipamentos Materiais de escritório Materiais didáticos / pedagógicos**

01 computador Folha de E.V.A 02 cones

01 tablet Papel cartaz 02 cordas

01 telefone

Folha branca e colorida A3 e A4

Bolas pequenas e grandes

Papel crepom

Sucatas

Tinta e pincéis

01 mesa de computador

**Mobiliários**

01 mesa (adolescente)

05 cadeiras estofadas

01 cadeira estofada e giratória

Lápis preto

Jogos pedagógicos de E.V.A

Caneta esferográfica Fantoches

02 mesas (infantil) Lápis de cor

Jogos pedagógicos de sucata

Caneta esferográfica

Fantoches

Caneta hidrocor Quebra-cabeça

04 cadeiras infantis Giz de cera Dados adaptados

03 bancos de praça infantis

Borracha

Bambolê



Apontador Balões

01 quadro branco Cola líquida e bastão

Livros didáticos e de literatura

03 armários

Tesoura sem e com ponta

Jogos motores

01 estante de ferro

Régua

Pinça

02 ventiladores de teto

Palitos de picolé e churrasquinho

01 espelho Blocos lógicos

01 tapete Material dourado

01 quadro Algodão

Brinquedos infantis

Jogo de encaixe

Dicionário

**ANEXO 5 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNISINOS**

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação para todos: quanto custa este direito?

**Pesquisador:** JANAINA KUNZLER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 90792918.2.0000.5344

**Instituição Proponente:** Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

**Patrocinador Principal:** Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.775.308

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisa em fase de qualificação de Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos, que assume a "ideia de inclusão na perspectiva de uma escola para todos, em que não haja discriminação no atendimento". Com a pretensão de promover essa discussão do ponto de vista econômico-financeiro, o estudo objetiva "determinar a diferença entre o custo-aluno e o custo-aluno-inclusão de escolas regulares privadas, visando fomentar uma proposta de políticas públicas de incentivo e financiamento dos alunos de inclusão na rede privada regular de ensino". A metodologia consiste em estudo de casos múltiplos, com três escolas regulares privadas da Zona Norte do Município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Haverá análise documental, entrevistas e formulários a serem respondidos de forma presencial ou por meio eletrônico dirigidos a diretores, envolvidos no planejamento e orçamento da escola, e equipes da educação especial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral e específicos estão adequados e podem ser alcançados, de acordo com o que está indicado como percurso da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora observou as considerações sobre riscos indicadas no parecer anterior.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora situa de forma bastante clara o tema de investigação, justificando as razões para

Endereço: Av. Unisinos, 950	CEP: 93.022-000
Bairro: Cristo Rei	
UF: RS	Município: SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198	Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

Página 01 de 03

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.775.308

um estudo desta natureza, que conta com a anuência de três instituições. A pesquisa está bem fundamentada e é possível compreender bem os demais encaminhamentos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As orientações para o TCLE foram observadas na versão atual do documento.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1100820.pdf	03/07/2018 21:00:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Qualificacao.doc	27/06/2018 15:41:44	JANAINA KUNZLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_SCLARECIDO.docx	27/06/2018 15:41:22	JANAINA KUNZLER	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	13/05/2018 07:27:07	JANAINA KUNZLER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/05/2018 07:24:32	JANAINA KUNZLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Janaina_Kunzler.pdf	18/07/2018 11:29:55	José Roque Junges	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Unisinos, 950**Bairro:** Cristo Rei**CEP:** 93.022-000**UF:** RS**Município:** SAO LEOPOLDO**Telefone:** (51)3591-1198**Fax:** (51)3590-8118**E-mail:** cep@unisinos.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.775.308

SAO LEOPOLDO, 18 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**José Roque Junges**  
(Coordenador)



