

Padrão Mínimo de Qualidade para a Oferta da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva¹

Adriana Dragone Silveira^{I, II}

Marcia Maurilio Souza^{III}

Marileide Gonçalves França^{IV}

Mirian Rosa Pereira^V

Mirian Vieira^{VI}

Raphael Demostenes Cardozo^{II}

Rosângela Gavioli Prieto^I

Vanessa Dias Bueno de Castro^{VII}

^IUniversidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

^{II}Universidade do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

^{III}Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

^{IV}Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

^VUniversidade do Estado do Pará (UEPA), Belém/PA – Brasil

^{VI}Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Três Lagoas/MS – Brasil

^{VII}Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

Resumo

Este artigo propõe estabelecer padrões de qualidade para o atendimento do público da educação especial na perspectiva inclusiva. Estimar o custo-aluno dessa modalidade de ensino é condição fundamental, pois é preciso considerar as especificidades do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Este artigo tem como objetivo a proposição de padrão mínimo de qualidade da oferta da educação especial para o cálculo do custo-aluno qualidade por meio do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ). Para tanto, a proposição está sustentada em uma pesquisa empírica, realizada junto a seis redes públicas municipais de ensino. A proposição do Padrão de Qualidade de Referência para o atendimento educacional especializado (AEE) abrange três dimensões: a) composição de turma e carga horária de AEE; b) profissionais para a oferta do AEE no contraturno e/ou em trabalho colaborativo; c) dispêndios financeiros da rede pública municipal de ensino com recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial.

Palavras-chave: Financiamento da Educação Especial. Custo-Aluno Qualidade. Padrão de Qualidade. SimCAQ.

¹ Pesquisa financiada pelo Ministério da Educação (MEC), Termo de Descentralização 10.454/2021.

Minimum Quality Standard for Special Education Offering from an Inclusive Perspective

Abstract

This paper proposes to establish quality standards for the provision of special education from an inclusive perspective. Estimating the cost per student for this type of education is a fundamental condition, as it is necessary to consider the specific needs of students with disabilities, global developmental disorders/autism spectrum disorder, and high abilities or giftedness. The objective of this article is to propose a minimum quality standard for the offering of special education for the calculation of the cost per quality student through the Quality Student Cost Simulator (SimCAQ). To this end, the proposal is based on empirical research conducted with six public municipal education networks. The proposal for the Reference Quality Standard for specialized educational support (AEE) covers three dimensions: a) class composition and AEE workload; b) professionals for AEE provision in the off-hours and/or in collaborative work; c) financial expenditures of the public municipal education network with pedagogical resources and consumables used in the provision of special education.

Keywords: Special Education Funding. Cost per Quality Student. Quality Standard. SimCAQ.

Estándar Mínimo de Calidad para la Oferta de Educación Especial desde una Perspectiva Inclusiva

Resumen

Este artículo propone establecer estándares de calidad para la atención del público de la educación especial desde una perspectiva inclusiva. Estimar el costo por estudiante de esta modalidad de enseñanza es una condición fundamental, ya que es necesario considerar las especificidades del alumnado con discapacidad, trastornos globales del desarrollo/trastorno del espectro autista y altas habilidades o superdotación. El objetivo de este artículo es la proposición de un estándar mínimo de calidad de la oferta de educación especial para el cálculo del costo por estudiante de calidad mediante el Simulador de Costo por Estudiante de Calidad (SimCAQ). Para ello, la proposición se sustenta en una investigación empírica realizada junto a seis redes públicas municipales de enseñanza. La proposición del Estándar de Calidad de Referencia para la atención educativa especializada (AEE) abarca tres dimensiones: a) composición de clase y carga horaria de AEE; b) profesionales para la oferta de AEE en el contraturno y/o en trabajo colaborativo; c) gastos financieros de la red pública municipal de enseñanza con recursos pedagógicos y de consumo utilizados en la atención del público de la educación especial.

Palabras clave: Financiamiento de la Educación Especial. Costo por Estudiante de Calidad. Estándar de Calidad. SimCAQ.

Introdução

As políticas de educação especial desenvolvidas pelo Estado brasileiro têm repercutido no aumento de matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD)/transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (AH/S) nos sistemas educacionais brasileiros. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o número de matrículas da educação

especial chegou a mais de 1,7 milhão em 2023, um aumento de 66,11% em relação a 2017 (Brasil, 2023a). O direito à educação desse público está assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na qual é afirmada a responsabilidade do Estado com a sua obrigatoriedade e, conseqüente, gratuidade dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1988).

A educação especial, nesse cenário, apresentou avanços em termos de direitos e diretrizes, com alterações na sua organização e financiamento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008a) é o documento que orienta os sistemas de ensino sobre princípios, diretrizes e a organização dos serviços e recursos. Neste, a educação especial está definida como modalidade de ensino, transversal aos níveis e demais modalidades de ensino (educação profissional, indígena, quilombola, bilíngue de surdos² e de jovens e adultos), tendo como objetivo promover condições favorecedoras ao ingresso e à permanência, participação e aprendizagem do público da educação especial.

A garantia de ingresso, com a implementação de matrícula de estudantes com deficiência, TGD/TEA e AH/S na classe comum sem nenhuma condicionalidade é indispensável, mas insuficiente para o incremento da política de inclusão escolar. É o investimento na melhoria da qualidade da educação geral e na consolidação da educação especial que pode dar sustentação à perspectiva inclusiva, o que requer aumento do investimento financeiro em educação.

Uma das formas de prover recursos financeiros é a implantação do Custo-aluno qualidade (CAQ), que “[...] significa o valor, por estudante, a ser aplicado nas diversas etapas e modalidades da educação básica para que o Brasil tenha escolas com condições necessárias para ofertar uma educação com qualidade, independentemente do local em que as instituições educativas estejam instaladas” (Brasil, 2024, p. 157).

A política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2007 a 2020 garantiu mais recursos para a educação especial, principalmente a partir do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que estabeleceu a dupla matrícula desta modalidade no âmbito do Fundo, com o propósito de garantir a igualdade de direitos relativamente à educação escolar e a equidade a esses estudantes com deficiência, TGD/TEA e AH/S na escola. Entretanto, não é possível afirmar que esse montante tenha sido empregado exclusivamente nesta modalidade no âmbito dos sistemas públicos de ensino. Destaca-se que não há instruções nos manuais orientadores para prestação de contas da Secretaria do Tesouro Nacional e do Sistema Integrado sobre Orçamentos Públicos em Educação para que as despesas com a educação especial sejam apresentadas de forma desagregada das efetivadas com a educação geral (França et al., 2022). Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à ausência de pesquisas que analisam se o fator de ponderação adotado para a educação especial é o adequado e, mais, se a adoção

² Conforme a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021a), que incluiu o art. 60-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996): “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”.

da dupla matrícula é suficiente para suprir as necessidades quanto ao atendimento escolar desse público.

Partindo dessas considerações, o presente artigo tem por objetivo a proposição de padrão mínimo de qualidade da oferta da educação especial para o cálculo do CAQ, por meio do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ), a partir de pesquisa empírica junto a redes públicas municipais de ensino.

A pesquisa nessas redes foi fundamental para compreender como organizam a oferta do atendimento escolar de estudantes do público da educação especial para além do garantido pelo ensino comum.

O artigo está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta uma discussão que relaciona a qualidade do atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, TGD/TEA e AH/S na perspectiva da educação inclusiva com o financiamento adequado. Na segunda parte, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa. A terceira parte é dedicada a apresentar a proposição Padrão de Qualidade de Referência (PQR) para a educação especial na perspectiva inclusiva a partir de três dimensões: A) Composição de turma e carga horária de AEE no contraturno e/ou no trabalho colaborativo; B) Profissionais para a oferta do AEE no contraturno e/ou em trabalho colaborativo e outros tipos de apoios; C) Dispendios financeiros da rede pública municipal de ensino com recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Interdependência entre qualidade de ensino, financiamento da educação e inclusão escolar

O processo de inclusão escolar de estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial pressupõe financiamento por parte do Estado, na tentativa de garantir a qualidade de ensino à todas/os, a partir de condições objetivas que assegurem o processo de apropriação de conhecimentos na escola, bem como a sua manutenção e funcionamento.

Desde a redação dada pela Lei nº 14.333 (Brasil, 2022), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), art. 4º, estão previstos:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996).

O Parecer do CNE/CEB nº 8, reexaminado pelo Parecer nº 3 (Brasil, 2010, 2019, respectivamente), estabelecia normas para a aplicação do padrão mínimo de qualidade, baseando-se na proposta do CAQ da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Carreira; Pinto, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) apresenta duas estratégias na meta 20 específicas para a concretização do CAQ:

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais

profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (Brasil, 2014, grifo nosso).

Apesar de vencidos os prazos estabelecidos pelo PNE/2014, o CAQ não foi implementado. Os motivos estão relacionados com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, que estabeleceu Novo Regime Fiscal para a União, com a determinação do teto para os gastos e com disputas no âmbito do próprio governo federal, e reexame do Parecer nº 8, sobre questões técnicas e políticas relativamente à viabilidade da implementação do CAQ (Brasil, 2016, 2010a, nessa ordem).

O marco regulatório do CAQ é retomado no âmbito da discussão do Fundeb permanente da EC nº 108 (Brasil, 2020a), a qual estabelece como uma das funções da União a garantia de “[...] equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino” o qual deverá considerar as “[...] condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade” (Brasil, 1988, art. 211, §7º; 2020a).

O padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente, também está previsto na Lei nº 14.113 (Brasil, 2020b), do Fundeb permanente, ao estabelecer que a União, os estados e os municípios deverão assegurar no financiamento da educação básica “[...] a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente” (Brasil, 2020b, art. 49), por meio da “[...] participação popular e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade” (Brasil, 2020b, art. 49, §1º).

A perspectiva de definição de variáveis de qualidade e seus custos, em contraste com o valor mínimo por aluno, foi defendida, em 1995, pelo professor José Carlos Melchior, em audiência pública sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Fundef: “[...] é preciso pensar, antes de custo mínimo, em variáveis de qualidade de ensino, chegar a variáveis aceitáveis [...], para então, ver quanto custa esta qualidade e estabelecer um sistema gradativo [...]” (9ª Sessão da Comissão Especial da PEC no 233/1995, p. 24 *apud* Farenzena, 2006, p. 294).

Farenzena (2019), destaca que o CAQ foi referenciado pela primeira vez na Lei nº 10.172 (Brasil, 2001a) que aprovou o PNE/2001. Nas diretrizes desse Plano, o CAQ foi reafirmado como

[...] referência para a política de financiamento da educação, para cuja implementação os sistemas de ensino deveriam ajustar suas contribuições financeiras e, de modo particular, caberia à União fortalecer sua função supletiva, por meio do aumento dos recursos destinados à complementação do Fundef (Brasil, 2001a).

O modelo de financiamento baseado no CAQ implica uma mudança na lógica atual, do financiamento pré-estabelecido a partir das receitas disponíveis para um custo-aluno baseado nas necessidades das escolas (Alves et al., 2019). Essa análise é reiterada na afirmação de que é preciso partir da

[...] identificação de referências tangíveis da qualidade do ensino e do consequente dimensionamento dos seus custos, com o intuito de avaliar, a partir daí, a necessidade de recursos financeiros para a educação, seja em termos de montante global, seja de prioridades e proporcionalidade na sua alocação (Farenzena, 2019, p. 349).

Silveira; Schneider; Alves (2021a, p. 276) também reafirmam que o CAQ, sendo a principal referência para o sistema de financiamento, por meio da definição de parâmetros de qualidade, buscará assegurar a equidade “[...] uma vez que os custos podem ser diferenciados (maiores) em alguns contextos (com menor nível socioeconômico, em áreas rurais e para garantir inclusão de pessoas com deficiências, por exemplo)”.

Visando contribuir com a formulação de políticas de financiamento das escolas públicas em condições de qualidade, o SimCAQ busca gerar informações para responder às seguintes questões: quanto custa a educação de qualidade para cada estudante nas etapas e modalidades da educação básica, ou seja, qual o valor do CAQ? Qual deve ser o orçamento da educação em cada município e estado para garantir o financiamento para atingir condições de qualidade? (Alves et al., 2019).

Para reduzir as desigualdades e assegurar o princípio constitucional da igualdade, o SimCAQ propõe a garantia de condições de qualidade a partir de um conjunto de insumos que envolve elementos relacionados direta ou indiretamente aos processos de ensino e aprendizagem que “[...] expressam uma proposta de padrão de condições igualitárias de funcionamento para as escolas públicas” (Silveira; Schneider; Alves, 2021b, p. 158). Ainda:

Tem-se ciência de que essas condições, embora fundamentais para a garantia de padrões mínimos de qualidade e igualdade de condições de acesso e permanência, não são suficientes para assegurar a qualidade da educação e, por isso, são definidas como ‘condições de qualidade’, e não como qualidade em si. O termo condições denota elementos necessários, ainda que não determinantes, tendo em vista a complexidade do fenômeno educacional (Silveira; Schneider; Alves, 2021b, p. 150).

Tais condições são expressas em parâmetros de oferta, nomeados como Padrão de Qualidade de Referência (PQR), organizados no SimCAQ em quatro grupos:

1. PQR utilizado no cálculo do CAQ: dias letivos; carga horária de ensino; tempo integral; tamanho das turmas; jornada dos professores; nível de formação e remuneração de professores; composição do quadro, formação e remuneração de funcionários de escola; adicional para professores das escolas rurais; materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas; formação continuada dos profissionais da educação; funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; despesas com a área administrativa da rede de ensino;
2. Outros parâmetros utilizados no cálculo do CAQ: encargos sociais;
3. Parâmetros para o cálculo das despesas de capital: infraestrutura dos prédios escolares; novas salas de aula e prédio escolares;
4. Parâmetros para o cálculo das despesas com programas de assistência: alimentação escolar.

No SimCAQ, cada elemento do PQR foi definido a partir de normatizações existentes, por exemplo, leis, decretos e resoluções em âmbito nacional e, na ausência desses, com base em documentos orientadores de políticas públicas, em estudos e pesquisas acadêmicas (Alves et al., 2019; Silveira, Schneider; Alves, 2021a) e na proposição do CAQ/CAQi (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018)³. Além disso, alguns parâmetros foram

³ O cálculo do CAQ para o atendimento educacional especializado (educação especial inclusiva) realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018) utilizando como referência os anos iniciais do ensino

definidos a partir do diagnóstico da realidade educacional, tendo em vista não propor um PQR que seja inacessível ou inferior à situação já existente⁴.

Com esse mesmo compromisso, a criação do PQR para a educação especial é fundamental para promover a propulsão da qualidade da educação e da equidade por meio da indicação de provisões indispensáveis para garantir o atendimento de necessidades especificadas pela correlação entre impedimentos de longo prazo (Brasil, 2009a) apresentados pelos estudantes do público da educação especial e para a remoção de barreiras para sua permanência, participação e aprendizagem.

Na próxima seção são descritos os fundamentos e procedimentos adotados na pesquisa.

Metodologia

A pesquisa empírica para investigar os parâmetros da oferta da educação especial em redes públicas municipais de ensino foi orientada por uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de casos múltiplos (Yin, 2005), com indicação intencional de municípios, a partir de um conjunto de critérios: representação das cinco regiões brasileiras; existência de política para a modalidade educação especial; identificação da oferta de AEE; admissão de docentes da modalidade educação especial por concurso público; disponibilização dos dados documentais e para concessão de entrevista; e aceitabilidade da pesquisa. Os cinco municípios selecionados, que incluem capitais, são de diferentes portes.

Os dados foram gerados por meio de fontes documentais da educação especial e/ou que abordam essa modalidade de ensino, reunidas a partir de sítios, portais eletrônicos ou disponibilizados pelas redes públicas municipais de ensino; e a partir de entrevistas semiestruturadas com a coordenação da educação especial e equipe de gestão financeira, quando necessário.

O conjunto das informações permitiu explicar a organização da educação geral e da educação especial no município, seus princípios e diretrizes, a organização de oferta de serviços dessa modalidade de ensino e informações para caracterizar as seguintes dimensões:

A) Composição de turma e carga horária de AEE no contraturno e/ou no trabalho colaborativo;

B) Profissionais para a oferta do AEE no contraturno e/ou em trabalho colaborativo e outros tipos de apoios;

C) Dispendios financeiros da rede pública municipal de ensino com recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial.

Ainda que a análise da oferta da educação em condições de qualidade envolva outras dimensões, as três foram definidas a partir do conjunto de insumos que buscam expressar um padrão mínimo de condições de oferta para a estimativa do custo-aluno qualidade da educação especial na perspectiva inclusiva.

fundamental urbano de tempo parcial, e um total de 10% de alunos incluídos, previa-se três servidores de infraestrutura e de cinco professores para AEE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018).

⁴ O documento completo está disponível em: <https://simcaq.ufg.br/pqr>. Acesso em: 11 jun. 2025.

A pesquisa não atingiu o ensino médio e a educação profissional porque considerou-se que estão fora da atuação prioritária e das incumbências da esfera municipal, segundo normativas nacionais (Brasil, 1988, 1996). Esta tarefa caberá a estudos futuros.

A partir da análise dos dados dos casos foi estabelecida uma proposta de PQR para a educação especial na perspectiva inclusiva.

PQR para a educação especial na perspectiva inclusiva

Uma premissa para estabelecer padrão para a oferta da educação especial na perspectiva inclusiva é a de considerar as matrículas em classes comuns da rede pública de ensino, com a projeção da universalização do AEE, seja em contraturno ou na forma de trabalho colaborativo, ou seja, para a totalidade de estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial.

Parte-se do entendimento que o AEE complementa ou suplementa a escolarização de estudantes público da educação especial (Brasil, 2009), e pode ser organizado de diferentes formas no espaço escolar, como atendimento no contraturno, colaborativo, itinerante, centros especializados públicos, de acordo com a realidade das escolas e dos municípios, desde que não substitua a classe comum.

O AEE, conforme consta no texto da PNEE-EI, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a eliminar barreiras para a plena participação de estudantes, levando em conta suas necessidades específicas. Fazem parte do AEE o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, programas de enriquecimento curricular, além da tecnologia assistiva (Brasil, 2008a).

Na pesquisa, foi identificado que o AEE ofertado no contraturno é realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e/ou em centros públicos de atendimento especializado.

É importante resgatar, contudo, que desde a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001b, art. 8º, inc. IV) já estavam previstos os serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: “a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]”.

Nessa segunda forma, docentes com formação em educação especial devem desenvolver trabalho colaborativo com regentes das classes comuns, considerando a realização do planejamento conjunto, da orientação do uso dos recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva, entre outras possibilidades de atuação, visando eliminar as barreiras que obstruem a aprendizagem.

A Resolução nº 4 (Brasil, 2009b) também ratifica a necessidade do trabalho colaborativo, a partir da articulação entre docentes da educação especial e das classes comuns, ao prever o plano do AEE:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009b).

Desse modo, compreende-se o trabalho colaborativo, como uma possibilidade de oferta do AEE, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes do público da educação especial (Vilaronga; Mendes, 2014; Capellini; Zerbato, 2019).

A seguir anunciamos a proposição de PQR para as referidas três dimensões, buscando apresentar o diagnóstico identificado nas redes de ensino pesquisadas, bem como na legislação pertinente sobre o tema.

A) Composição de turma e carga horária de AEE no contraturno e/ou no trabalho colaborativo

Para a composição das turmas, foi considerada a carga horária docente. Optou-se por não diferenciar as etapas da educação básica, entendendo que o quantitativo de estudantes por turma e/ou para cada docente que atua no AEE pode ser o mesmo e este atendimento pode ocorrer na SRM e/ou por meio de trabalho colaborativo, como já mencionado. Em relação à creche, há a indicação, conforme resultados da pesquisa nas redes municipais, de que os atendimentos sejam preferencialmente realizados dessa forma e não em SRM no contraturno.

Para a definição da quantidade de estudantes por turma foram consideradas as matrículas por docente do conjunto dos municípios pesquisados e suas normatizações.

Na organização das turmas considerou-se jornada semanal de 40 horas da/o docente como padrão de qualidade para o trabalho, seja na SRM e/ou Centro especializado público no contraturno ou no trabalho colaborativo. Parte-se do entendimento que uma jornada integral assegura condições para o planejamento conjunto, ações de formação continuada na escola, articulações com familiares e outras ações necessárias para o fomento do processo de inclusão de estudantes com deficiência, TGD/TEA e AH/S.

Quadro 1 – Composição de turma e carga horária de AEE (contraturno e trabalho colaborativo)

Categoria	Nº de matrículas por turma de AEE (contraturno e trabalho colaborativo)	Quantidade professora/or	Carga horária (professora/or)
Altas habilidades ou superdotação Deficiência Auditiva Deficiência Física Deficiência Intelectual Deficiência Múltipla Deficiência Visual (cegueira e baixa visão) Surdez Surdocegueira TGD/TEA	10	1	40 horas

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es (2024).

Nessa proposição, as pessoas consideradas nas categorias deficiência auditiva, surdez e surdocegueira sinalizantes foram mantidas junto às demais da educação especial (Brasil, 2008a, 2009a) porque, até o momento, o seu financiamento está atrelado a essa modalidade de ensino, conforme prevê a legislação do Fundeb (Brasil, 2020b), considerando o fator de ponderação e a dupla matrícula de estudantes do público da educação especial, sendo uma referente à classe comum e a outra ao AEE.

B – Profissionais para a oferta do AEE no contraturno e/ou em trabalho colaborativo e outros tipos de apoio

Entende-se que o AEE (contraturno e colaborativo) deve ser realizado por professora/or com formação em licenciatura em nível superior e conhecimentos específicos da área de educação especial (Brasil, 1996, 2008a, 2009a).

Embora a LDB, art. 59, inciso III estabeleça “[...] 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; [...]”, admitindo a formação em nível médio, a Resolução nº 2 destaca que essa formação deve ser realizada em nível superior, conforme prevê no art. 18:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; [...] (Brasil, 2001b).

A Resolução 4 (Brasil, 2009b) e a PNEE-EI não definem o lócus e a configuração dessa formação, apenas ressaltam a necessidade de “[...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008a, p. 17).

A jornada de 40 horas da/do professora/or, considera a destinação de um terço da jornada para o trabalho extraclasse, conforme prevê a Lei nº 11.738 (Brasil, 2008b), que institui o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica (PSPN). Defendemos que a remuneração seja a mesma das/dos demais professoras/es da educação básica, tendo como parâmetro a Meta 17 do PNE/2014 (Brasil, 2014).

Quadro 2 – Quadro de docentes para o AEE

Tipo (cargo)	Categorias do PEE	Formação	Jornada	Remuneração
Professora/or especializada/or	Deficiência física TGD/TEA AH/S Deficiência visual (cegueira e baixa visão) Deficiência intelectual Deficiência múltipla Surdez Surdocegueira	Educação Superior: licenciatura; formação específica em educação especial em nível de graduação ou pós-graduação	40h	Sem diferenciação às/aos demais professoras/es da educação básica

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es (2024).

Para o atendimento de estudantes que utilizam Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação é preciso garantir tradutor/or e intérprete de Libras/Língua portuguesa e instrutor/or de Libras. Também deve ser assegurado o guia-intérprete como profissional de apoio para estudantes com surdocegueira. De acordo com o art. 17 da Lei n. 10.098, cabe ao Poder Público promover a eliminação de barreiras na comunicação, com vistas a garantir o direito de acesso à informação, à comunicação, à educação, ao trabalho, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 2000).

A Lei nº 14.704 (Brasil, 2023b) alterou partes da Lei nº 12.319 (Brasil, 2010b), com vistas a regulamentar a profissão da/o tradutor/or e intérprete e guia-intérprete de Libras. Conforme consta no art. 1º, § 1º, considera-se:

I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;

II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas (Brasil, 2023b).

No que concerne às exigências de formação de tais profissionais, a legislação define que o exercício de tais profissões é privativo de:

- I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
- III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023b, art. 4º).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o profissional de apoio escolar⁵ é responsável pelas atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudante com deficiência e deve atuar em todas as atividades escolares sempre que necessário (Brasil 2015, art. 3º, inciso XIII). A/O profissional de apoio escolar nos municípios pesquisados é alocada/o conforme a necessidade de estudante manifestada e a maioria do atendimento é destinada a estudantes das categorias TGD/TEA e deficiência múltipla, considerando sua possível dependência nas atividades de higiene, locomoção e alimentação. Para as demais categorias, como deficiência intelectual, a indicação de profissional de apoio deve ser feita a partir da avaliação pedagógica da necessidade de apoio da/o estudante.

Quadro 3 – Quadro dos demais profissionais necessários para o AEE

Função ou cargo	Categorias do público da educação especial	Número de profissionais	Número de estudantes por profissional	Formação	Jornada	Remuneração
Tradutora/or e intérprete de Libras/ Língua portuguesa	Surdez	2	até 10 estudantes	Ensino médio profissional /proficiência em Libras (certificação)	40 h	A mesma das/os demais profissionais da educação básica, considerando a formação
Instrutor de Libras	Surdez e surdocegueira	1	até 10 estudantes	Ensino médio profissional /proficiência em Libras (certificação)	40 h	
Guia-intérprete	Surdocegueira	2	por estudante	Ensino médio profissional /proficiência em Libras (certificação)	40 h	
Profissional de apoio escolar	TGD/TEA e deficiência múltipla	1	até 6 estudantes	Ensino médio	40 h	

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es (2024).

Constatou-se nos municípios pesquisados que a exigência de formação com maior nível de escolarização para profissionais de apoio escolar é o ensino médio e a responsabilidade pela formação continuada é conferida às próprias secretarias de educação.

Em relação ao instrutor de Libras, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) define que sua formação, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, de formação continuada promovida por instituições de ensino superior e por instituições

⁵ Também chamado de cuidador. Optou-se em atualizar a nomenclatura considerando a referida lei.

credenciadas por secretarias de educação. Além disso, há a possibilidade de a formação ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda com certificado convalidado por uma das instituições supracitadas.

A Lei 14.704 (Brasil, 2023b), dispõe que o trabalho de tradução e interpretação em tempo superior a uma hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com no mínimo, dois profissionais, por isso no PQR sugerimos a alocação de dois/duas tradutoras/es intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e guia-intérprete.

A jornada e remuneração de referidos profissionais são as mesmas consideradas para profissionais da educação básica do documento do PQR do SimCAQ, portanto 40 horas semanais de jornada e o PSPN como referência para a remuneração de profissionais com formação em nível técnico profissional.

C – Dispêndios financeiros da rede de ensino com recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial

Considera-se fundamental a previsão de dispêndios financeiros com aquisição de recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial. Nos estudos de casos, houve dificuldade para definir com precisão a quantidade e tipos de recursos utilizados especificamente para a educação especial em nível dos municípios, pois muitos não publicizam as despesas com a educação básica sinalizando a modalidade de ensino educação especial de forma separada. Esse percentual foi tomado como referência a partir de um município que conseguiu apresentar o cálculo e de aproximações das despesas de outros municípios da pesquisa. Nesse caso, foi aplicado em educação especial 0,5% do montante de recursos da educação geral com recursos pedagógicos e de consumo no ano de 2023.

Considerações finais

Partindo da premissa que a oferta da educação especial de qualidade na perspectiva da educação inclusiva nas redes pública de ensino, com projeção da universalização do AEE, seja em contraturno ou na forma de trabalho colaborativo, requer financiamento por parte do Poder Público, propomos um Padrão de Qualidade de Referência para essa modalidade de ensino para o cálculo do CAQ, por meio do SimCAQ. Desse modo, foram utilizadas como critérios três dimensões a saber: A) composição de turma e carga horária de AEE; B) profissionais para a oferta do AEE no contraturno e/ou em trabalho colaborativo; C) dispêndios financeiros da rede pública municipal de ensino com recursos pedagógicos e de consumo utilizados no atendimento do público da educação especial.

Essas dimensões foram definidas a partir de um conjunto de insumos mínimos e aplicadas na pesquisa empírica junto às redes públicas municipais de ensino, e analisadas com base na legislação educacional brasileira e em pesquisas realizadas nas áreas da educação e educação especial, com vistas a contribuir para a definição do PQR dessa modalidade de ensino.

A pesquisa se constitui em um exercício inicial na área do financiamento da educação e da educação especial, no sentido de contribuir com estudos voltados ao CAQ da educação especial, assim como as políticas educacionais voltadas à garantia de ingresso e à

permanência, participação e aprendizagem do público da educação especial nas redes públicas de ensino.

Uma indicação para estudos futuros é o desenvolvimento de análises do padrão de oferta da educação especial para o ensino médio e a educação profissional, pois também não foram localizadas produções sobre o tema. Outra proposição é realizar estudos que focalizem a educação de surdos e suas especificidades para que sejam sistematizadas informações que respondam às mesmas três dimensões abordadas nesta pesquisa. Ademais, em passo posterior dessa pesquisa dever-se-á estimar o cálculo do CAQ da AEE na perspectiva da educação inclusiva, por meio do SimCAQ, utilizando o PQR sugerido, buscando avaliar a sua pertinência dos parâmetros sugeridos e seu impacto no orçamento das redes de ensino.

Referências

ALVES, T.; SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; DEL FABRO, M. D. Financiamento da escola pública de educação básica: a proposta do Simulador de Custo-Aluno Qualidade. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JXMrZ6VpgWTj3dgcgnJhynC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição [da] República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <https://acesse.one/gO8GG>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a. Disponível em: <https://acesse.one/KL3oH>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Presidenta da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Presidenta da República. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidenta da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 3, de 26 de março de 2019**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110291-pceb003-19-1&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14333.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Conae 2024**. Conferência Nacional de Educação. Documento referência. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/publicado-documento-referencia-da-conae-2024>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQ e CAQi no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAPELLINI. V. L. M. F.; ZERBATO. A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf Acesso em: 24 ago. 2024.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

FARENZENA, N. Custo aluno-qualidade: resenha de uma trajetória. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 347-359, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1006>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; SOUZA, Marcia Maurilio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Os manuais orientadores da contabilidade pública e a invisibilidade da modalidade educação especial. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, 2022. DOI: 10.22491/2236-5907110483. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110483>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Aspectos metodológicos do cálculo do CAQ utilizando o Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ). In: SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. 1ed. Brasília: INEP/MEC, 2021a, v. 1, p. 275-314. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/custo-aluno-qualidade-caq-contribuicoes-conceituais-e-metodologicas> Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ): Trajetória e Potencialidades. In: SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. 1ed. Brasília: INEP/MEC, 2021b, v. 1, p. 147-180. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/custo-aluno-qualidade-caq-contribuicoes-conceituais-e-metodologicas>. Acesso em: 24 ago. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: Acesso em: 24 ago. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

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

Adriana Dragone Silveira é professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Dados e do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ). Também é integrante da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6022-627X>

E-mail: adrianadragone@ffclrp.usp.br

Marcia Maurilio Souza é doutora em Educação e Mestra em Educação, ambos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com Especialização *Latu Sensu* em Educação de Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Atualmente é docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Líder do GPEE-Pol - Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Política, Financiamento e Gestão, integrante e coordenadora da Rede de Pesquisadoras/es em Financiamento da Educação Especial (Rede Fineesp).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3975-7209>

E-mail: marcia.maurilio@ufrj.br

Marileide Gonçalves França é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação e Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais (Dtepe), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial (Geere). Integra a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Rede-Fineesp); a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1690-6088>

E-mail: leidemary8@gmail.com

Mirían Rosa Pereira é mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Atualmente é

professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual Ignácio Baptista Moura de Marabá (CAP/DV); coordenadora administrativa do Campus VIII-Marabá (UEPA); é integrante do Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde/UEPA/Campus VIII; do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Sociedade, Saúde e Meio Ambiente na Amazônia/UEPA/Campus VIII; do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas públicas e Diversidade/UNIFESSPA; é membra da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e da Rede de Pesquisadoras e Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial - Rede Fineesp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-1192>

E-mail: mirianpereira@uepa.br

Mirian Vieira é Doutora em Educação com linha de Pesquisa em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Marília, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na área de Educação Especial. Pós-Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus de Três Lagoas, em interdisciplinaridade na Educação. Faz parte do Grupo de Pesquisa: “Trabalho, Saúde e Deficiência” pela UNESP - Marília e Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Especial pela Universidade de São Paulo (USP), e iniciando o estágio Pós doutoral UNESP-Marília. Atualmente exerce a função Coordenadora do Núcleo de Educação Especial-NUESP- na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas-MS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6527-5107>

E-mail: mirian.vieira@unesp.br

Raphael Demostenes Cardozo é doutorando em Educação na linha de políticas educacionais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Educação pela mesma Universidade. Graduado em Matemática e Engenharia Civil. Atua no projeto do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR/UFMG/USP e tem desenvolvido pesquisas com os temas: Acessibilidade arquitetônica e desigualdades na oferta educacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1983-5708>

E-mail: raphaeldemostenes@gmail.com

Rosângela Gavioli Prieto é mestre em Educação Especial (Educação do indivíduo especial) pela Universidade Federal de São Carlos; doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com atuação em ensino, pesquisa e extensão sobre políticas públicas de educação especial com orientação inclusiva; está designada como assessora da Pró-reitoria de Graduação da USP, desde 2022; é integrante da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, com início em 2019 e integra a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1163>

E-mail: rosangel@usp.br

Vanessa Dias Bueno de Castro é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui pós-doutorado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). É mestra em Educação Escolar e graduada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Campus Araraquara. É integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE/Unicamp) e Políticas de Educação Especial, e da Rede de Pesquisadoras/es sobre Financiamento da Educação Especial (Rede Fineesp).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1433-3669>

E-mail: van.bcastro@gmail.com

Recebido em 06 de janeiro de 2025

Aprovado em 13 de abril de 2025

Editora responsável: Márcia Jacomini

