



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VIVIAN SANTOS

**ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS CENSITÁRIOS DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA**

São Carlos-SP
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VIVIAN SANTOS

**ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS CENSITÁRIOS DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes

Agência de Fomento: CNPq

São Carlos-SP
2017

Santos, Vivian

Indicadores Educacionais Censitários da Política de Inclusão Escolar: uma proposta metodológica / Vivian Santos. -- 2017.
116 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes

Banca examinadora: Gabriela Tannús-Valadão, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Rogério Diniz Junqueira

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Política de Inclusão Escolar. 3. Censo Escolar.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Vivian Santos, realizada em 16/02/2017:

Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Gabriela Tannús Valadão
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
UFMS

Prof(a). Dr(a). Rogério Diniz Junqueira
INEP

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância dos membros Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Rogério Diniz Junqueira e, depois das arguições e deliberações realizadas, os participantes à distância estão de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Vivian Santos.

Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

*Aos meus pais, saibam que esta dissertação é mais
mérito de vocês do que meu.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, sem a qual eu, definitivamente, não conseguiria realizar este trabalho, é imensurável o quanto eu a admiro e agradeço!

As Profas. Dras. Katia Regina Moreno Caiado e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por terem contribuído demasiadamente com a elaboração deste estudo mediante à participação no meu exame de qualificação.

Aos professores Profa. Dra. Gabriela Tannús-Valadão, Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira e, novamente a Profa, Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por terem aceitado compor minha banca de exame de defesa e cujas contribuições foram essenciais para que eu elaborasse a versão final deste estudo.

A queridíssima Profa. Dra. Gabriela Tannús-Valadão um agradecimento especial, por todo o apoio e paciência, sua amizade e colaboração foram essenciais para que este texto fosse elaborado!

Aos meus colegas do GP-FOREESP pelas inúmeras contribuições e apoio, nossa troca é maravilhosa!

Aos meus pais, pela paciência e apoio, sem vocês eu não teria conseguido terminar este trabalho!

Ao meu companheiro, Sebastian Kuhlin, que mesmo de tão longe é tão presente e suportivo. Obrigada também por me mostrar um tipo de amor e companheirismo que eu não acreditava ser possível existir.

As minhas amigas e amigos como um todo, e, em especial a Leticia, a Michele e a Gabriela Jheniffer. Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata a amizade, carinho e apoio de vocês! Vocês são maravilhosas e saibam que esta publicação também é mérito de vocês.

Aos meninos do grupo *Solution* – Técnicas e soluções estatísticas, por terem me dado assessoria para a realização de parte das análises.

A todas e todos vocês, muito obrigada, mais uma fase cumprida! Que venha a próxima agora.

Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender. Este livro é a minha cobardia.

- Trecho 152, O livro do desassossego.

Fernando Pessoa

RESUMO

SANTOS, V. **Análise de Indicadores Educacionais Censitários da Política de Inclusão Escolar: uma proposta metodológica.** 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Os resultados da atual política educacional voltada à promoção do acesso escolar aos alunos que compõem o público alvo da Educação Especial (PAEE) precisam ser analisados. Um dos caminhos possíveis para tal análise é através do uso de dados censitários. Porém, dada às inconsistências e dificuldades no uso destes dados, questiona-se: como avançar nos procedimentos de análise dos indicadores educacionais censitários visando potencializar a utilização destes na avaliação de políticas educacionais? Visando responder a esta questão, o presente estudo tem como objetivo geral: Explorar os limites e possibilidades do uso de procedimentos metodológicos alternativos para a análise de indicadores educacionais censitários visando potencializar a utilização destes para avaliação da política de inclusão escolar. Já, como objetivos específicos, tem-se: 1) Identificar e analisar algumas das possíveis inconsistências existentes nos microdados de matrícula do censo escolar; 2) Comparar as características dos estudantes da educação básica do PAEE em relação aos demais; e 3) Analisar de forma comparada a distorção idade-série na educação básica tanto do PAEE em relação aos demais estudantes da Educação Básica. No que diz respeito à metodologia, trata-se de um estudo documental, quantitativo e comparativo. A fonte de coleta de dados consiste nos microdados de matrícula do censo escolar, entre os anos de 2008 e 2014. A amostra é composta por 48 municípios paulistas, três de cada uma das 16 regiões administrativas do estado de São Paulo. Os dados são apresentados de forma agregada. Para a leitura, tratamento e análise dos dados foram utilizados os softwares IBM SPSS Statistics e Statistical Analysis System. Para responder ao primeiro objetivo específico foram elaborados contadores através do SAS. Já para o segundo objetivo específico utilizou-se a construção de mapas perceptuais, originados a partir da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) e, para o terceiro, elaborou-se gráficos e tabelas. Os dados coletados foram organizados em três conjuntos de dados, sendo um destinado à cada objetivo específico. Os resultados em relação às inconsistências demonstraram necessidade de aprimoramento no censo escolar, em especial em relação ao cadastro das matrículas dos alunos com deficiência múltipla. Os resultados da ACM demonstraram semelhança entre o perfil do alunado PAEE e não PAEE, havendo destaque para as relações que demonstram maior evasão escolar de alunos do sexo masculino e também uma relação entre o aluno frequentar a educação infantil com chegar ao ensino médio. Já a distorção idade-série demonstrou índices altíssimos quando se trata do alunado PAEE, sendo muito superiores aos alunos não PAEE, evidenciando a entrada tardia dos alunos PAEE na escola regular. Concluindo, compreende-se que os objetivos foram alcançados, e que o presente estudo traz contribuições tanto acadêmicas quanto sociais, uma vez que se propõe avanços no campo de análise do objeto estudado, e, a partir de tais análises, pode-se buscar aprimoramentos no censo escolar, incluindo os tratamentos destes dados, viabilizando, assim, o aprimoramento desta ferramenta estatística que utilizada para a criação e avaliação de políticas educacionais no Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial. Política de Inclusão Escolar. Censo Escolar.

ABSTRACT

The results of the current educational policy destined to promote scholar access to the Special Educational Target Audience (SETA) needs to be analyzed. A possible way of doing this is through census scholar data. However, considering the inconsistencies and difficulties of using these data, so, a question has been risen: how to advance in analysis procedures of the census scholar data aiming to optimize the use of these data to evaluate educational policies? Looking for an answer to this question, this study has as general objective: to explore the limits and possibilities of alternative methodological procedures to analyze census data aiming to optimize the use of these data to evaluate the scholar inclusion policy. And, as specific objectives: 1) to identify and analyze some of the possible inconsistencies that are in the enrolment micro data of the census scholar data; 2) to compare the characteristics of basic education students that are SETA to those who are not SETA; 3) To analyze, in a comparing way, the age-grade distortion in basic education of students that are SETA and also those who are not SETA. About the methodology, this is a documental, quantitative and comparative study. The data source is the enrolment microdata of the census scholar data, between 2008 and 2014. The sample is composed of 48 cities located in São Paulo State, three of which are administrative region of this state. The results of these cities were combined. To read, treat and analyze the data, the statistical softwares IBM SPSS Statistics and Statistical Analysis System were used. To answer the first specific objective, the researcher elaborated counters through the software SAS. To answer the second specific objective, perceptual maps stem from Multiple Correspondence Analysis (MCA) was elaborated, and, for the third specific objective, graphs and sheets were elaborated. The results were organized in three groups, one for each specific objective. The results about the inconsistencies showed that it is necessary to improve the census scholar data, specially the register of the students with multiple disabilities. The MCA results showed similarities between the students that are SETA and those who are not SETA, emphasizing the relation that showed more school evasion for male students and, also, a strong relation between students going to kindergarten and reaching high school. In regard to the age-grade diction, the results showed huge rates of students who are SETA, these rates being a lot superior to the students who are not SETA, which demonstrates that SETA students start their regular education later than other students. In conclusion, once comprehended that the objectives were reached, and that this study brings academic and social contributions, since it proposes to advance the analysis field of the subjected studied, and, with these analysis, will make it possible to look to improve the census scholar data, including the treatment of these data, thus improving this statistical tool that is utilized to create and evaluate educational policies in Brazil.

Keywords: Special Education. Scholar Inclusion Policy. School Census.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapas perceptuais referentes ao ano de 2008	82
Figura 2 – Mapas perceptuais referentes ao ano de 2014	83
Figura 3 – Mapas perceptuais de 2008 e 2014 com destaque apenas para relação entre o sexo do aluno e a etapa de ensino que este frequenta	86
Figura 4 – Gráficos com a distorção idade-série por ano	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das políticas públicas que discorrem sobre a inclusão escolar e o AEE	29
Quadro 2 – Relação dos estudos selecionados por local e período analisado	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de matrículas de alunos PAEE em relação ao total de alunos na Educação Básica por região do país entre 2009 e 2013	47
Tabela 2 – Relação das sub-etapas de tratamento de dados realizadas durante a terceira etapa de coleta e tratamento dos dados e dos bancos criados nas mesmas	63
Tabela 3 – Relação das sub-etapas de tratamento de dados realizadas durante a terceira etapa de coleta e tratamento dos dados e dos bancos criados nas mesmas	64
Tabela 4 – Relação das etapas de ensino agregadas e do código desta no censo escolar ...	65
Tabela 5 – Relação da diferença entre os códigos distintos de alunos e os o total de códigos de alunos existentes matriculados no ensino regular	72
Tabela 6 – Relação da frequência da indicação do aluno com outro tipo de deficiência além da múltipla	73
Tabela 7 – Relação das inconsistências relativas ao preenchimento incorreto de alunos com deficiência múltipla	76
Tabela 8 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que não compõem o PAEE em 2018	78
Tabela 9 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que compõem o PAEE em 2008	79
Tabela 10 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que não compõem o PAEE em 2014	80
Tabela 11 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que compõem o PAEE em 2014	81
Tabela 12 – Frequência absoluta em relação ao sexo dos estudantes não PAEE (2008 e 2014)	87
Tabela 13 – Frequência absoluta em relação ao sexo dos estudantes PAEE (2008 e 2014)	87

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Relação dos municípios da amostra estudada	112
Apêndice B – Relação das variáveis da versão final do banco de dados elaborado pela pesquisadora	114
Apêndice C – Relação das taxas de distorção idade-série no período estudado	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ACM	Análise de Correspondência Múltipla
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BD	Banco de Dados
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CD	Conselho Deliberativo
DI	Deficiência Intelectual
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusa
PPA	Planos Plurianuais

SAS	<i>Statistical Analysis System</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2.1 POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22
2.2 A ATUAL POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR	25
3 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE AS MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	37
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR BASEADOS EM INDICADORES EDUCACIONAIS	38
3.2 RESULTADOS DOS ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR BASEADOS EM INDICADORES EDUCACIONAIS	44
3.2.1 Aumento, redução e concentração das matrículas do público estudado	44
3.2.2 Distribuição das matrículas por etapa de ensino	49
3.2.3 Dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado	50
3.2.4 Características relacionadas às instituições de ensino frequentadas pelos alunos Público-Alvo da Educação Especial	52
3.2.5 Características dos alunos Público-Alvo da Educação Especial investigados	52
3.2.6 Inconsistências nos dados censitários	54
4 OBJETIVO GERAL	56
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
5 MÉTODO	57
5.1 UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRA	57
5.2 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS	58
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS	58
5.3.1 Etapa inicial de coleta e tratamento dos dados: criação do banco e tratamento das variáveis selecionadas	59
5.3.2 Segunda etapa de coleta e tratamento dos dados: criação de variáveis auxiliares	61
5.3.3 Terceira etapa de coleta e tratamento dos dados: subdivisão do BD	62
5.3.4 Quarta etapa de coleta e tratamento dos dados: distorção idade-série	63
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	67
5.4.1 Análise das inconsistências	67
5.4.2 Análise de Correspondência Múltipla	70
5.4.3 Distorção idade-série	71
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
6.1 ANÁLISE DAS INCONSISTÊNCIAS ENCONTRADAS NOS BD	72
6.2 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA	78
6.2.1 Aspectos referentes às construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2008	78
6.2.2 Aspectos referentes às construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2014	80
6.2.3 Apresentação e análise dos mapas perceptuais de 2008 e 2014	81
6.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
9 APÊNDICES	112
9.1 APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA ESTUDADA	112
9.2 APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA VERSÃO DO BD UTILIZADO	114
9.3 APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	116

APRESENTAÇÃO

Eu poderia discorrer páginas e páginas sobre o que me trouxe até aqui – convenhamos que poder de síntese não está entre minhas habilidades. Mas, tentando ser breve, posso dizer que tudo começou com uma certa professora de espanhol no ensino médio, através da qual eu tive acesso às minhas primeiras leituras contra hegemônicas, por assim dizer. Ainda de forma muito introdutória, obviamente, porém suficiente para afetar todo o rumo da minha vida.

Para o desespero dos meus pais, corri, na véspera das provas de vestibulares, das ciências exatas, mais especificamente da ciência da computação, curso que eu almejava desde criança. Optei, assim, por cursar algo relacionado às ciências humanas, no caso, o curso de Licenciatura em Educação Especial (o “como” fica para outro momento). Uma vez neste curso, me identifiquei desde o primeiro momento com o estudo de políticas educacionais, o motivo foi simples: eu era militante do movimento estudantil e do movimento feminista. Eu respirava política todos os dias, frequentava as aulas e, em absolutamente todos os meus horários de almoço, participava ativamente de inúmeras reuniões. Conforme meu curso foi chegando mais ao final, somente os horários de almoço não eram suficientes, comecei a ter reuniões toda semana de madrugada, pois era o único horário livre que eu tinha para isso.

Dentro dessa rotina maluca, praticamente sem tempo livre, consegui, no início do terceiro ano de graduação, uma bolsa de iniciação científica com a Profa. Dra. Fabiana Cia, dentro do grupo de pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), na Universidade Federal de São Carlos, a partir do qual tive contato mais próximo com a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, com o estudo de políticas educacionais e os microdados do censo escolar, uma vez que minha função era coletar tais dados para o grupo em questão.

Meu “pé” na área de exatas é inegável. Sendo assim, desde o começo tive muito interesse pela análise de microdados censitários, pois enxergava neles muito potencial de análise. Conforme minha graduação chegou perto do final, duas coisas eram certas: 1) eu queria seguir meus estudos na pós-graduação e; 2) eu só ia seguir meus estudos na pós-graduação se fosse para estudar política.

O motivo pelo qual eu tomara essa decisão consistia no fato de que eu enxergava – e ainda o faço – na educação o caminho mais eficaz de intervenção na sociedade. Eu sei exatamente o quanto um(a) professor(a) pode mudar o rumo da sua vida. E, se havia alguma dúvida antes, depois do pouco contato que eu tive com estudantes de graduação por

meio das disciplinas que acompanhei durante o mestrado¹, não o há mais: eu quero lecionar, e quero fazer isso na universidade. Acredito que se eu conseguir inspirar futuros professores como fui inspirada, conseguiremos caminhar um passinho a mais no sentido de um mundo mais justo.

Prosseguindo nesta breve apresentação, a Profa. Dra. Enicéia aceitou o desafio de ser minha orientadora. Eu digo desafio, pois eu sei que não sou exatamente fácil: sou extremamente acelerada, mudo de ideia o tempo todo e sou muito teimosa. E, desde que começamos a trabalhar juntas, minha admiração e respeito por ela só cresceram, uma vez que ela não se mostrou somente uma orientadora extremamente competente e presente, como também alguém com quem você sabe que pode contar sempre que precisar - e isso eu sei que é algo que não encontramos facilmente.

Desta forma, viemos caminhando nestes dois anos juntas, pensando e repensando inúmeras vezes meu objeto de estudo, aumentando e modificando o mesmo, incorporando as sugestões recebidas na qualificação, até chegarmos ao produto que eu trago neste texto, construído nesta parceria tão rica que eu pretendo, e venho buscando, cultivar.

Eu espero que a leitura agrade, sei que há muito para se trabalhar nela – sempre o há. Acho que uma ressalva extremamente relevante consiste no fato de que eu, enquanto pesquisadora, parto do princípio de que a educação e, conseqüentemente, a pesquisa deve ser crítica. Porém, não foi utilizado como metodologia epistemológica ou analítica um referencial específico contra hegemônico, apesar de uma visão crítica estar presente, uma vez que eu não acredito em neutralidade científica. O curto prazo para a elaboração da dissertação inviabilizou um aprofundamento em tais aspectos. Reconheço, neste ponto, uma limitação do presente estudo.

No mais, boa leitura.

¹ Ética para Educação Especial, com a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes; e Abordagem Social da Deficiência, com a Profa. Dra. Rosemeire Maria Orlando, ambas oferecidas durante o primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo integra a agenda de pesquisa do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos, o qual se dedica a produção de estudos com vistas a colaborar para o processo de democratização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos como um todo que compõem a rede pública de ensino e, em especial, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), também compreendidos, atualmente, como estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

Tem-se, como objetivo geral, explorar os limites e possibilidades do uso de procedimentos metodológicos alternativos para a análise de indicadores educacionais censitários visando potencializar a utilização destes para avaliação da política de inclusão escolar.

O acesso das pessoas PAEE à escola comum vem sendo determinada pela legislação brasileira desde que a Constituição Federal de 1988 preconizou a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a essa população “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, §2º, Inciso III). Essa disposição foi reforçada novamente na década de 1990, particularmente com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, ambas as determinações possibilitavam, ao adotarem o termo preferencialmente, uma arbitrariedade velada que favorecia a criação e manutenção de serviços segregados de ensino voltados a esse público (como, por exemplo, classes e escolas especiais), desvincilhando das instituições regulares de ensino a obrigatoriedade de democratização do acesso dessa população (MAZZOTTA, 2005; BUENO; MELETTI, 2012). Questionando essa arbitrariedade, Prieto (2010) indica que somente após o ano 2000 a área da Educação Especial passou a ser representada, significativamente, no cenário político nacional sob a perspectiva de inclusão escolar, particularmente a partir da promulgação da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001).

Essa perspectiva refletiu diretamente sobre a política do novo governo federal, a partir de 2003, e, conforme indica Kassar (2012), diversos programas e ações nacionais foram instituídos com vistas a promover o acesso dessa população às escolas comuns da rede regular de ensino e sua efetiva escolarização. Vale ressaltar que essas iniciativas iam ao encontro do que era previsto no âmbito do debate internacional sobre a temática e que, em

2006, os princípios de acesso e participação defendidos no Brasil e vários países, foram evidenciados inclusive no âmbito da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009a).

Como resultado desse movimento histórico e político, observou-se o aumento do acesso e, conseqüentemente, da demanda nesses contextos, incitando o governo a definir e potencializar o AEE. Foi então que o governo instituiu o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que tinha como objetivo garantir não só o acesso, mas, por meio de atividades complementares ou suplementares, possibilitar a plena participação dos alunos PAEE nas atividades escolares, disponibilizando-se de espaços, recursos humanos e didáticos específicos (BRASIL, 2007a).

Reforçava-se, então, a perspectiva da inclusão escolar no contexto nacional a qual embasou, em 2008, a publicação do documento norteador denominado “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) que, dentre outras determinações, dispôs sobre a obrigatoriedade da democratização do acesso desse grupo de alunos na classe comum e, no contraturno, no serviço de AEE (BRASIL, 2007b).

Posteriormente o Decreto 7.611/11, definiu o AEE como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011a, p. 2), a serem oferecidos no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), de forma complementar para alunos com deficiência ou com TGD e suplementar para estudantes com AH/SD.

Naquele mesmo ano, o então governo federal propôs dar continuidade aos programas previstos nos dois últimos Planos Plurianuais (PPA), prevendo ações prioritárias sob a perspectiva inclusiva também para o período 2012-2015 (BRASIL, 2011b). Em consonância com tais documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) atualmente em vigor (2014-2024) prevê, em sua meta 4 a universalização:

[...] 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, 2014a, p. 24).

Assim, tem-se atualmente considerável conjunto de dispositivos legais e documentos oficiais reguladores que discorrem sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE, tornando relevante a elaboração de estudos que tenham como objetivo a análise de tais políticas, buscando verificar se as mesmas estão atendendo seus respectivos propósitos.

Um caminho possível de avaliação da Política Brasileira de Inclusão Escolar, que vem sendo utilizado por pesquisadores brasileiros da área, consiste na análise de indicadores educacionais censitários referentes às matrículas dos estudantes PAEE no ensino comum. Logo, visando avançar neste campo de estudo, são relevantes estudos que explorem os limites e possibilidades do uso de procedimentos metodológicos alternativos para a análise de tais indicadores, visando a potencialização do uso dos mesmos para a avaliação de políticas educacionais, tal como se propõe no presente estudo.

O relato deste estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, Políticas Educacionais e Educação Especial, discorre sobre os conceitos de política, política pública, política educacional, bem como, apresenta o aparato legal que compõe a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar, proposta pelo governo federal.

O segundo capítulo, nomeado de “O que diz a literatura sobre as matrículas de alunos público-alvo da educação especial?” traz uma revisão de literatura acerca dos estudos que analisaram as matrículas dos alunos PAEE disponibilizadas pelo censo escolar, agrupados em primeiro lugar pelos seus aspectos metodológicos e, em seguida, pelos temas estudados pelos autores revisados, e a justificativa da importância do presente estudo.

O terceiro capítulo traz o método empregado na realização desta pesquisa. Já o capítulo quatro, por sua vez, apresenta os resultados obtidos e a discussão dos dados do presente estudo, cabendo pontuar que os mesmos são divididos em três partes: análise das inconsistências encontradas nos banco de dados estudados, análise de correspondência Múltipla e análise da distorção idade-série. Logo, por fim, após os quatro capítulos supracitados, tem-se as considerações finais do estudo, trazendo as contribuições e limitações, e sugestões de temas para novos estudos.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo, justamente por ser o primeiro, possui o objetivo de situar o leitor acerca da terminologia relacionada aos conceitos de política, políticas públicas e políticas educacionais, bem como, apresentar e discutir os dispositivos legais e documentos oficiais que normatizam a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar. Ele é dividido por subtítulos: **2.1 Política, Políticas Públicas e Políticas Educacionais** e; **2.2 A atual Política Brasileira de Inclusão Escolar**.

O item 2.1 traz a fundamentação dos temas a serem estudados neste tópico, pois os mesmos são tratados, muitas vezes, de forma divergente, a partir da abordagem teórica de diferentes autores, acarretando, conseqüentemente, em formas distintas de análise de políticas (ESPINOZA, 2009), tornando, assim, essencial a compreensão da fundamentação teórica adotada pela presente autora no que diz respeito a tais conceitos.

No item 1.2, por sua vez, realizou-se uma retomada das políticas educacionais que compõem a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar. Buscando identificar, de forma crítica, seus respectivos objetivos, público-alvo, estratégias (recursos destinados, regulamentação de formação de professores etc.) e locais em que se prevê a realização do AEE.

2.1 POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A conceituação de política é complexa, causa insegurança e divergência em alguns autores que estudam o tema. Em síntese, pode-se dizer que política consiste em processos e resultados permeando textos e discursos, bem como, sendo campo de disputa de ideologias e poder de diferentes atores da sociedade. Cabe destaque o fato de que um texto político é influenciado por algumas pautas e de que representa determinadas vozes. Logo, é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação a partir de seus valores éticos (BALL, 1990).

Devido à complexidade da análise de políticas públicas, Ball (1990) pontua que se faz necessária a utilização de uma “caixa de ferramentas”² de diversas teorias e conceitos para compreender seu significado. Defendendo, desta forma, a utilização de diferentes abordagens e teorias que se complementem, tornando possível a compreensão do real significado do termo. Tamanha é essa complexidade que não é difícil encontrar o termo

² Toolboxes, no original.

*policy*³ sendo usado para descrever ‘coisas’ distintas, em diferentes momentos, no mesmo estudo (BALL, 1995).

Buscando melhor conceituar o termo, Ball (1995) compreende a política sob dois aspectos: a política como texto e a política como discurso, sendo que a política consiste nesses dois conceitos (texto e discurso) ocorrendo simultaneamente. O presente estudo focalizou a análise da política como texto, pois somente esta parte já demanda dedicação e cuidado. Sendo assim, este tópico será mais esmiuçado, enquanto que será realizada apenas uma breve contextualização do que significa a política como discurso.

O discurso político, segundo Ball (1995), compõe uma parte essencial da política, podendo ser tanto instrumento quanto efeito de poder, ou ainda um entrave, obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida para uma estratégia de oposição. A política como discurso é capaz de redistribuir a “voz”, de tal modo que não importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, somente determinadas vozes possuem relevância ou autoridade. O estudo de Santos (2016) tornou evidente tais fatos dentro do contexto da educação especial brasileira, ao demonstrar que, a partir da utilização de um jornal de circulação estadual e nacional, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) conseguiu reverter, em menos de um mês, uma determinada legislação que realizaria corte de verba na instituição em questão, uma vez que faria a distribuição do dinheiro público para um fim adequado, ou seja, o setor público. Tal exemplo ilustra o quanto as instituições filantrópicas possuem um papel relevante no cenário da educação especial brasileira, tal com será discutido mais adiante, no tópico 2.2 deste capítulo.

Em relação à política como texto, Ball (1995) defende que sua representação tem origem a partir de compromissos, disputas, interpretações e reinterpretções públicas autoritárias, sendo então decodificada por meio das interpretações e conhecimento dos atores no que tange suas histórias, contextos, experiências, recursos e habilidades. Desta forma, os autores das políticas públicas, precisam buscar construir seus textos de tal maneira que o sentido almejado seja compreendido por todos os leitores. Porém, ao mesmo tempo, não é possível prever como tais textos serão colocados em prática, uma vez que sua decodificação dependerá do meio em que estiver inserido.

Ball (1995) destaca que os pesquisadores costumam falhar ao analisar as políticas públicas, pois tendem a propor mudanças nos contextos, como por exemplo, dos

³ Optou-se por manter o termo ‘policy’ no original, devido ao fato de que quando autores, como Espinoza (2009) e Mainardes (2011), por exemplo, discutem a terminologia relacionada a política adotada por Ball, traduzindo, desta forma, para espanhol e português, respectivamente, suas ideias, mantem-se o termo na língua original.

professores e das escolas, no lugar de propor modificações nas políticas a fim de que estas sejam coerentes em seus contextos. Em síntese, pode-se concluir que a política como texto consiste em parte do processo de elaboração da política pública, seguido de sua interpretação e reinterpretação na prática.

As formas pelas quais a política pública atende às possíveis demandas existentes consistem nas declarações políticas que são expressas formalmente ou via articulações de políticas públicas. Além disso, estão inclusos estatutos legislativos, leis e decretos com força de lei, ordens executivas e decretos, normas e regulamentações administrativas, enunciados e discursos feitos por representantes de governo e que dão conta, em parte, das intenções e metas do governo sobre determinado aspecto, assim como, das ações que serão realizadas para que as metas formuladas sejam cumpridas.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que, na prática: (ESPINOZA, 2009).

[...] as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 45-46).

As políticas públicas se relacionam a diversas áreas, dentre as quais a educação, por meio das políticas educacionais. Estas políticas educacionais são, frequentemente, pensadas e redigidas para ambientes com as devidas infraestruturas e condições de trabalho, sem considerar as gigantescas diferenças de contexto local, desigualdades regionais, recursos e/ou capacidades locais (MAINARDES, 2011), o que as limita, uma vez as políticas serão interpretadas e reinterpretações, a partir dos micro contextos locais. Logo, é preciso que a análise de tais políticas considere as micro realidades, justamente, pois estas podem ser (e são) muito díspares.

Quanto às características das políticas educacionais, Espinoza (2009) pontuou três elementos que as compõem: 1) uma justificativa para se abordar um determinado problema; 2) um propósito a ser alcançado pelo sistema educacional; e, 3) um conjunto de hipóteses que explique como este propósito será alcançado. Este propósito pode ser relacionado com fins educacionais e pode ser tratado a partir de uma teoria econômica, ética, religiosa, por uma tradução, lei, e outras fontes que expressam como um determinado grupo dominante deseja conduzir suas organizações. Nesse sentido, os atores nas escolas e outras instituições educacionais podem tanto atuar no sentido de perpetuar a ordem existente, quanto buscar equidade e garantia de acesso a todos os grupos sociais.

No Brasil, as políticas educacionais são elaboradas no âmbito federal, estadual e municipal, devendo as políticas estaduais e municipais estarem em consonância com as de

âmbito nacional, propondo-se, assim, a colaboração entre estes três âmbitos (BRASIL, 1996), visando alcançar o sistema educacional almejado. Entretanto, como pontua Dourado (2007), as políticas educacionais federais têm se caracterizado pela superposição e influência direta nas escolas, ou seja, as mesmas, nem sempre são articuladas de fato, sendo centralizadas no que diz respeito a programas e ações do Ministério da Educação (MEC), havendo, historicamente, adesão por parte dos âmbitos estaduais e municipais sem que haja, no entanto, uma conexão clara em relação às prioridades estabelecidas pelos sistemas de ensino. Tal constatação é necessária e preocupante, uma vez que o sistema educacional brasileiro é de responsabilidade das três esferas, devendo ser organizado em regime de colaboração entre estas (BRASIL, 1996).

No que tange à organização das escolas do sistema básico de ensino, cabe a União um papel de coordenação, normatização, distribuição de recursos e assistência técnica, assim como, a organização, manutenção e desenvolvimento de sistemas de ensino do âmbito federal. Enquanto que, para os estados, fica, em síntese, a função de assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio. Já os municípios, por sua vez, ficam incumbidos de oferecer educação infantil, e, prioritariamente, o ensino fundamental. Logo, como uma política nacional caracterizada pela falta de uma conexão clara com as prioridades dos sistemas de ensino será traduzida no âmbito escolar?

No que diz respeito à Política Brasileira de Inclusão Escolar constatou-se, a partir de uma pesquisa em rede de âmbito nacional, diferentes traduções da política nos municípios brasileiros (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), bem como, a necessidade de reformulação da mesma, devido a problemas que serão pontuados no decorrer deste e dos demais capítulos. Todavia, considerando os apontamentos de Ball (1995) acerca da tradução de políticas, é possível concluir que este movimento na atual Política Brasileira de Inclusão Escolar é comum, uma vez que, devido às inúmeras especificidades dos contextos locais, haverá sempre diferentes interpretações da mesma. Ainda assim, cabe olhar com cuidado a atual política, visando analisar suas possíveis incoerências e problemáticas. Por esta razão, elaborou-se o tópico a seguir, no qual se realizou a tentativa de apresentar e problematizar a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar.

2.2 A ATUAL POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas educacionais, como um todo, no Brasil, foram reorientadas a partir de 2003, com a entrada de um novo partido no cenário nacional, o que implicou em mudanças nas legislações até então vigentes para a educação básica e superior (DOURADO, 2007).

Além disso, houve a criação, em 2007, a partir da Lei nº 11.494, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que está diretamente relacionado a esta reorientação, uma vez que as políticas de financiamento e regulação da educação possuem um papel essencial para as políticas educacionais, já que há forte influência do financiamento adotado sobre os processos de gestão educacional, inclusive no que diz respeito ao papel do Estado e a articulação das esferas pública e privada (DOURADO, 2007).

Pode-se perceber, a partir da análise dos dispositivos legais e documentos oficiais que compõem a Política Brasileira de Inclusão Escolar⁴, tanto mudanças nos marcos regulatórios, a partir da criação de programas⁵ e ações com a finalidade de promover a inclusão dos alunos PAEE no sistema regular de ensino (KASSAR, 2012), quanto o papel basilar das políticas de financiamento, uma vez que está evidenciada, nos dispositivos e documentos legais que discorrem sobre a inclusão escolar, a dupla contabilização do FUNDEB, para alunos PAEE que frequentam tanto a classe comum quanto o AEE no contraturno, como estratégia para garantir a inclusão escolar (BRASIL, 2011a).

Para caracterizar essa política, realizou-se uma revisão dos textos oficiais, visando melhor compreensão dos aspectos legais que fundamentam a mesma. Foram selecionados apenas aqueles documentos que tratavam de aspectos atrelados, especificamente, ao funcionamento do serviço de AEE descrito na Política Brasileira de Inclusão Escolar, uma vez que este é o único serviço proposto pelo governo federal como medida de apoio para a inclusão escolar dos estudantes PAEE matriculados na classe comum.

Cabe destaque ao fato de que a implantação deste serviço como sendo a única via de suporte ao aluno PAEE, sinaliza uma simplificação do AEE, a qual não é embasada em nenhuma literatura da área no que tange sua efetividade para atender públicos tão distintos. Além disso, tal sistema origina desafios para o professor das SRM e CAAE, o qual precisará atender as necessidades de seus alunos em uma ou duas horas semanais, no contraturno. Há ainda o fato de que este suporte se associa a uma educação sem apoio na classe comum, em

⁴ Os documentos oficiais nomeiam esta política como sendo referente à “educação inclusiva”, porém optou-se pela utilização da terminologia “inclusão escolar” por razões conceituais. Uma vez que se entende que a educação inclusiva engloba uma população mais abrangente do que aquela entendida como PAEE, enquanto que a inclusão escolar seria referente justamente a inclusão deste público específico, o qual é contemplado pela política supracitada.

⁵ Os programas criados foram: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado [...]”; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais [...]”; Escola Acessível; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade [...]”; Programa Incluir [...]” (KASSAR, 2012, p. 101).

uma escola que possui um dos piores desempenhos do planeta (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

O levantamento em questão resultou na identificação de 28 textos, dos quais: 12 notas técnicas; cinco decretos; cinco resoluções; duas leis ordinárias; uma portaria normativa; uma medida provisória e; um documento norteador. Além do material selecionado, foram localizados textos relacionados a temas específicos da educação especial, como, por exemplo, educação bilíngue, caracterização de estudantes com AH/SD, funcionamento do Instituto Nacional de Estudantes Surdos (INES) e do Instituto Benjamin Constant (IBC), avaliação de estudantes com deficiência intelectual, funções do profissional de apoio escolar, dentre outros.

Quanto à definição de tais tipos de textos, notas técnicas consistem em um recurso que deve ser utilizado somente quando for indispensável, sendo estas documentos de caráter técnico que possuem fundamentação institucional, legal e histórica em relação a uma política pública específica, projeto de lei ou outro objeto que seja do interesse da equipe que a formula. Busca-se, assim, através desta, apresentar possíveis entraves, propondo soluções ao tema que motivou sua escrita, sendo frequentemente acompanhada por dados estatísticos, jurisprudência, estudo de caso, dentre outras informações que possam complementar o argumento que o grupo que a elabora sustenta (BRASIL, 2006).

A elaboração deste tipo de documento, uma vez que é realizada por consultores legislativos, podendo se dar por diferentes grupos. As notas técnicas relacionadas à atual Política Brasileira de Inclusão Escolar selecionadas foram elaboradas por departamentos internos do MEC, sendo que uma foi preparada de forma conjunta pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), da Secretaria de Educação Básica (SEB); enquanto que as demais foram elaboradas pelo órgão do MEC responsável pelo tema, ou seja, em primeiro lugar pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, atualmente, pela DPEE, da SECADI.

Outro tipo de texto que apareceu com grande recorrência foram os decretos, os quais são editados pela Presidência da República e possuem o papel de regulamentação das leis, dentre as quais as ordinárias, dispendo sobre aspectos da organização administrativa (BRASIL, 2016a). Logo, as leis ordinárias consistem no tipo mais comum de lei, sendo aprovadas através do voto da maioria dos parlamentares do Senado Federal e da Câmara dos Deputados que estiverem presentes durante uma determinada votação (BRASIL, 2016b).

As resoluções, outro tipo de legislação recorrente na revisão realizada, por sua vez, possuem efeito interno, tendo como função a regulamentação de assuntos que competem a Assembleia Legislativa, sendo utilizada para diferentes situações (AMAPÁ, 2016), das quais somente uma foi objeto das resoluções selecionadas, a saber, os assuntos de âmbito econômico interno e de serviços administrativos.

Os demais tipos de textos encontrados consistiram em: 1) portarias normativas, definidas como um ato jurídico que visa esclarecer e estabelecer instruções e recomendações sobre a aplicação de outro ato jurídico, como uma lei, por exemplo; 2) medidas provisórias, as quais são editadas em casos de urgência e relevância pelo Presidente da República, possuindo vigência imediata e força de lei, perdendo sua eficácia quando convertidas, em até 60 dias, os quais podem ser prorrogados o mesmo período, em lei (BRASIL, 2016c); e, por fim, 3) nos documentos norteadores, cujo objetivo consiste em orientar a implementação de uma determinada política.

Vários dos textos selecionados são interligados, possuindo objetivos similares, ou, então, foram prorrogados a partir da elaboração de outros que os substituem, mantendo-se aspectos semelhantes.

O Quadro 1 traz a relação dos textos selecionados por ordem cronológica, foram utilizadas siglas para descrever o tipo de texto, sendo: “NT” para nota técnica, “D” para decreto, “R” para resolução, “L” leis ordinárias, “P” para portaria normativa, “MP” para medida provisória e “DN” para documento norteador.

Quadro 1 – Relação dos textos legais que compõem a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar e discorrem sobre o AEE e/ou as SRM

Tipo	Número	Promulgação	Caput extraído da legislação	Público-alvo definido	Local destinado
MP	139	21/11/2003	Convertida na Lei nº 10.845, de 2004		
L	10.845	05/03/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências	Pessoas portadoras de deficiência	Instituições privadas sem fins lucrativos
PN	13	24/04/2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"	PAEE	Não específica
DN	PNEE-EI	05/06/2007	Não se aplica	PAEE	Escolas públicas e privadas sem fins lucrativos
D	6.215	26/10/2007	Revogado pelo Decreto 7.612/11		
D	6.571	17/10/2008	Revogado pelo Decreto 7.611/11		
D	6.949	25/08/2009	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	Pessoas com deficiência	Ensino público
R	4, CNE/CEB	02/10/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	PAEE	Rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
NT	13/2009/MEC/S EESP/DPEE	22/12/2009	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de Ensino	PAEE	Escolas públicas
NT	09/2010/MEC/S EESP/GAB	09/04/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	PAEE	Instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos
NT	11/2010/SEESP/ GAB/	07/05/2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais	PAEE	Escola regular
R	10 (CD ⁶ /FNDE ⁷)	13/05/2010	Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências	PAEE	Escolas públicas da rede básica de ensino

⁶ Conselho Deliberativo (CD).

⁷ Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

NT	15/2010/MEC/C GP/EE/SEESP	02/07/2010	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada	Alunos PAEE	Escolas privadas
NT	19/2010/MEC/SE ESP/GAB	08/09/2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	Estudantes com deficiência e TGD	Escolas públicas e privadas.
R	27/Resolução/CD /FNDE	02/06/2011	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011.	PAEE	Escolas públicas de educação básica
D	7.611	17/11/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	PAEE	Escolas públicas e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que atuam com a educação especial
R	27 CD/FNDE	27/07/2012	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012	PAEE	Escolas públicas de educação básica
L	12.764	27/12/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990	Pessoas com deficiência no geral, e, em especial as com TEA	Escolas regulares públicas e privadas
R	19 Resolução/CD/F NDE	21/05/2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais	PAEE	Escolas públicas da rede básica de ensino

NT	055/2013/MEC/SECADI/DPEE	01/05/2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva	PAEE	Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
NT	101/2013/MEC/SECADI/DPEE	12/08/2013	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	PAEE	Não se aplica
NT	123/2013/MEC/SECADI/DPEE	24/09/2013	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli	PAEE	Não se aplica
NT	04/2014/MEC/SECADI/DPEE	23/01/2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.	PAEE	Não específica
D	8.368	02/12/2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Pessoas com deficiência e, em especial, aquelas com TEA	Escolas públicas e privadas
NT	20/2015/MEC/SECADI/DPEE	18/03/2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.	Pessoas com deficiência	Escolas públicas e privadas
NT	42/2015/MEC/SECADI/DPEE	16/06/2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	PAEE	Escolas públicas
NT	02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI	04/08/2015	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.	Pessoas com Deficiência	Instituições de educação infantil das esferas pública, privada, comunitária, filantrópica e confessional

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2003, 2004, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2011a, 2011c, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c).

A partir da leitura dos textos legais selecionados pode-se perceber que há aqueles que podem ser considerados como centrais para a análise em questão, uma vez que estes:

- Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (BRASIL, 2007a);
- Norteia a forma como deverá se dar a implantação e o funcionamento das SRM e, conseqüentemente, do AEE (BRASIL, 2007b);
- Regulamentam o serviço de AEE (BRASIL, 2008, 2011a);
- Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, o qual será utilizado como embasamento para a implementação de diversas políticas posteriores (BRASIL, 2009b);
- Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a).

Além destes, inúmeros textos discorrem sobre aspectos específicos do funcionamento das SRM (BRASIL, 2009c, 2010b) ou dos CAEE (BRASIL, 2010a, 2013b), demonstrando possível preocupação com a garantia do acesso ao ensino regular para os alunos PAEE. Esta preocupação se evidencia através da explicitação da obrigatoriedade deste ensino, prevendo, inclusive, multa para gestores que negarem a matrícula de estudantes com deficiência⁸ (BRASIL, 2012a, 2014b, 2015a). E, também com foco na garantia do acesso, uma das notas técnicas levantadas coloca a inexistência de legislações que amparem a inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas das despesas com a oferta do AEE e demais recursos de apoio a educação especial (BRASIL, 2010d).

Há ainda a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, cujo tema central consiste no provimento do serviço de AEE para estudantes da educação infantil, bem como, na recomendação da matrícula antecipada de alunos com deficiência e, visando a permanência e sucesso destes estudantes, a nota traz a necessidade de articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial, com a finalidade de promover medidas necessárias à consecução da meta de inclusão escolar plena (BRASIL, 2015c).

Em resposta ao problema relacionado à identificação dos alunos do PAEE, outro documento especifica que a inexistência de laudo médico não é um impeditivo para que o aluno tenha acesso ao AEE, uma vez que, considerando o caráter pedagógico do serviço, o documento comprobatório necessário para que o estudante PAEE seja computado no censo

⁸ Cabe destaque ao fato de que tais políticas não prevêm multas para gestores que negarem a matrícula de estudantes com TGD ou AH/SD.

escolar, e, com isso, se torne apto a receber a dupla contabilização do FUNDEB, consiste no Plano de AEE, a ser elaborado pelo professor da SRM em parceria com os demais docentes (BRASIL, 2014b). Logo, como o próprio nome já demonstra, este plano parece contemplar apenas o atendimento especializado compreendido pelo governo federal, ou seja, o serviço oferecido nas SRM ou em CAEE, demonstrando falta de articulação entre este serviço com a classe comum. Seria necessário, assim, repensar este Plano de AEE, visando substituí-lo pelo Plano de Educacional Individualizado (PEI)⁹, o qual deverá ser elaborado não somente pelo professor regular e especializado, mas também pela família e todos os profissionais necessários para contemplar as necessidades educacionais dos estudantes PAEE (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

E, como já citado anteriormente, as orientações reduzem o serviço de AEE ao atendimento oferecido no contra turno nas SRM ou em centros de AEE, simplificando assim este atendimento, o qual poderia englobar diferentes formas de suporte.

Em contraponto, na PNEE-EI são escassas as estratégias relacionadas ao ensino dos alunos PAEE, o que pode comprometer a permanência e sucesso escolar dos mesmos. Faz-se menção apenas ao enriquecimento curricular de estudantes com AH/SD, sendo entendido como suficiente a adequação e produção de materiais didático-pedagógicos para estudantes com dificuldade de apreensão do conteúdo (BRASIL, 2007b). Novamente o PEI se mostra como uma alternativa de estratégia para apoio do estudante PAEE, bem como, a implementação de outras formas de serviço de atendimento especializado.

Além disso, percebe-se que, inexitem propostas de atividades conjuntas entre o professor da SRM e da classe comum, como, por exemplo, apoio pedagógico e coensino (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). Destaca-se também a existência de uma visão clínica que considera suficiente o pleno conhecimento do braile e a proficiência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para que sejam sanadas as dificuldades destes dois públicos específicos (BUENO, 2011).

O reflexo destes textos, ou seja, da atual política de inclusão escolar, pode ser observado a partir da análise do número total e da distribuição das matrículas de estudantes PAEE, uma vez que apesar do inegável crescimento no montante total de matrículas, há

⁹ O PEI consiste em um documento norteador do trabalho a ser realizado, devendo ser, como o próprio nome sugere, individualizado. Seu objetivo é descrever o programa educacional demandado pelo estudante PAEE, devendo ser embasado em uma aprofundada avaliação das necessidades, bem como, dos pontos fortes do estudante em questão. Nele é feito o registro das acomodações necessárias para que o aluno atinja o que se espera de sua aprendizagem, devendo ser baseado no currículo padrão, e identificar os suportes, apoios, recursos, e os objetivos e metas diferenciados necessários. Além disso, o PEI transpassa todos os serviços demandados pelo estudante, o que inclui tanto a classe comum quanto o AEE (TÁNNUS-VALADÃO, 2010).

concentração das mesmas nos anos iniciais de ensino¹⁰. Além disso, mesmo que este crescimento tenha ocorrido, o número total de alunos PAEE, em comparação à população escolar da Educação Básica no país, continua sendo ínfimo.

Em 2015, com a Nota Técnica Conjunta nº 02, tem-se a primeira medida abordando a articulação entre a educação especial e a educação infantil, que pode, em tese, impactar na permanência e sucesso escolar dos estudantes, porém este fato só poderá ser verificado daqui alguns anos. Cabe destacar que este impacto somente será possível se esta articulação for efetivada, inclusive através de programas de ações de estimulação precoce, ou seja, novamente tem-se a necessidade de ampliação do entendimento de AEE tido pelo governo federal, a fim de se criar outros serviços que, juntos, possam, de fato, permitir a inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Cabe destacar que o cumprimento dos conteúdos dos dispositivos legais e documentos oficiais reguladores depende intimamente da atuação das equipes gestoras, dos docentes de SRM das escolas e do governo federal, uma vez que a função do governo federal, a partir do que está nos textos, consiste no repasse de verba e na fiscalização do uso desta. Dentre tais repasses destacam-se as políticas que discorrem sobre a assistência financeira para a implantação e ampliação das SRM (BRASIL, 2007a; 2013a), a destinação de recursos para fins de acessibilidade (BRASIL, 2010c, 2011b, 2013a).

Assim, dada à existência de políticas que discorrem sobre o financiamento, é de se esperar que haja aquelas direcionadas a garantir que este financiamento seja destinado ao seu fim corretamente. Para tal, tem-se a Nota Técnica nº 42/2015, cujo objetivo é explicitar que os recursos de acessibilidade devem ser usados somente para apoiar o serviço de AEE, podendo ser usado pelo aluno PAEE em sala de aula ou em domicílio (BRASIL, 2015b).

A partir dos textos estudados, observou-se que desde 2004 se propõe a assistência financeira como uma estratégia adotada pelo governo federal, como se pode observar na Lei 10.845/04, a qual destinou recursos financeiros proporcionais, com base nos dados referentes às matrículas dos alunos com deficiência no censo escolar, para instituições privadas sem fins lucrativos que prestam serviços gratuitos na modalidade de educação especial, visando à aplicação deste dinheiro em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2004). Porém, cabe questionar: e a fiscalização destes repasses?

¹⁰ Tais dados são apresentados no capítulo 2 do presente estudo.

Outro tipo de apoio citado, ainda que de forma escassa e sem fins educacionais, consiste na existência de profissionais de apoio para alunos com deficiência e/ou TGD (BRASIL, 2012a, 2014b), os quais consistem em: 1) Tradutor e intérprete de LIBRAS; 2) Profissionais de apoio responsáveis por locomoção, higiene e alimentação; 3) Outro profissional de apoio que busque atender alguma demanda específica do estudante; e, 4) Profissional “acompanhante” para estudantes que antes eram muito segregados, devendo estes serem retirados aos poucos pela escola. Cabe pontuar a existência de orientações para que estes profissionais não desenvolvam atividades educacionais, de tal forma que sua presença deve contribuir, basicamente, para favorecer o acesso à escola. Além disso, é preciso ressaltar que é de responsabilidade da escola o financiamento deste tipo de serviço (BRASIL, 2010e), o que pode torna-lo praticamente inexistente, a não ser que haja mobilização das famílias e professores para tal.

Outros textos, por sua vez, possuem de caráter descritivo, os quais trazem, basicamente, aspectos relacionados ao crescente número de matrículas de estudantes PAEE na rede regular de ensino e o aumento gradual de SRM nos municípios brasileiros (BRASIL, 2013c, 2013d). Porém, tais textos, focam, novamente, apenas no acesso, sem discutir a permanência destes alunos, por exemplo.

Sobre o público-alvo contemplado pela política, nota-se que há o entendimento de que o PAEE é formado por estudantes com deficiência, TGD e AH/SD (BRASIL, 2007b, 2009a, 2011a), sendo que os alunos com TEA começaram a compor o conjunto de estudantes com deficiência, para efeitos legais, a partir da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012a). Há, contudo, como já pontuado anteriormente, e como pode ser observado no Quadro 1, políticas que contemplam apenas os estudantes com deficiência, evidenciando assim o fato de que na política algumas vozes são mais ouvidas do que outras (BALL, 1990, 1995).

Em relação às dimensões público e privado, as políticas especificam que o serviço de AEE previsto pode se dar tanto em SRM, localizadas em escolas públicas, enquanto em CAEE, localizados em instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos. A força das instituições assistencialistas nas políticas educacionais relacionadas à educação especial não é um fato recente, e já vem se dando antes da implantação da atual política de inclusão escolar brasileira. Aliás, como pontuado por Silva (2003), em um texto que antecede todos os documentos legais trazidos no presente capítulo, um dos grandes entraves da educação especial em termos de política educacional consiste, justamente, no caráter assistencialista da mesma, sendo:

[...] nítido o fortalecimento dos atendimento através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas na área. (SILVA, 2003, p. 81).

Ao encontro deste apontamento, Bueno (2011) coloca que o caráter assistencialista perpassou toda a história da educação especial brasileira, bem como, da existência da crescente influência, desde sua ampliação nas décadas de 1960 e 1970, das APAE nas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, temos novamente a nítida existência de vozes que prevaleceram em torno de políticas como texto (BALL, 1990, 1995).

Com isso, encerra-se este primeiro tópico de discussão. Sendo necessário, a partir de agora, aprofundar o estudo em relação aos resultados atingidos pela política estudada.

3 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE AS MATRÍCULAS DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Após apresentar o conjunto de textos que compõem a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar, faz-se necessária a realização da análise dos impactos da mesma. Nesse sentido, Meletti e Bueno (2010) indicam que um dos possíveis caminhos para se realizar esta investigação, consiste em se valer de indicadores sociais. Particularmente, aqueles fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de microdados estatístico-educacionais, com objetivo de descrever o panorama estatístico referente ao acesso do PAEE na classe comum e nas SRM. A justificativa para o uso deste instrumento consiste no fato de que tais dados são utilizados:

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2016d, s.p.).

Jannuzzi (2005) defende a necessidade de considerar a análise desses dados para respaldar o diagnóstico, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas.

Nesse sentido, realizou-se uma revisão de literatura, objetivando identificar a produção existente no Brasil referente a análise de dados censitários relacionados à inclusão escolar de alunos PAEE. Foram utilizadas, ao todo, cinco bases de dados, sendo estas: o banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDBTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações), buscando identificar dissertações e teses sobre o tema; o banco de periódicos da CAPES e o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), buscando identificar artigos; e, por fim, os anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação.

Não foi adotada restrição do período da busca nas bases de dados BDBTD, CAPES e Scielo, já nos anais investigados, a restrição consistiu no ano dos congressos investigados, ou seja, 2014 e 2015, respectivamente. Quanto aos descritores utilizados, estes consistiram em: “inclusão escolar” + “censo escolar”; “educação especial” + “censo escolar”; “inclusão escolar” + “indicador social”; “educação especial” + “indicador social”; “inclusão escolar” + “indicadores sociais”; “educação especial” + “indicadores sociais”; “inclusão

escolar” + “indicador educacional”; “inclusão escolar” + “indicadores educacionais” + “inclusão escolar” + “indicador”; “educação especial” + “indicadores”.

Foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos materiais encontrados, resultando na localização de 44 produções. Após esta etapa, os estudos foram lidos e relidos na íntegra, de tal forma que a seleção resultou em 36 estudos, dos quais: nove dissertações, uma tese, onze artigos e quinze trabalhos completos publicados em eventos. Tendo em vista que cinco trabalhos publicados em anais de eventos consistiam em recortes de dissertações ou teses já selecionadas, estes foram excluídos da revisão, restando, assim, 31 produções.

Para fins de organização, optou-se por agrupar os estudos em dois grandes tópicos, o primeiro diz respeito aos **aspectos metodológicos dos estudos investigados**, tendo sido observado o tipo de dado utilizado, local de realização do estudo, recorte histórico, e público investigado. O segundo tópico, por sua vez, é constituído pela **síntese dos resultados dos estudos investigados**, trazendo o agrupamento dos aspectos semelhantes e diferentes das pesquisas levantadas. Esses tópicos serão discutidos nos itens a seguir.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR BASEADOS EM INDICADORES EDUCACIONAIS

Em relação aos aspectos metodológicos, os dados censitários foram utilizados com o objetivo de caracterizar a escolarização dos estudantes PAEE, de maneira que, em diferentes proporções, um dos principais objetivos dos estudos levantados consistiu em analisar a atual política brasileira de inclusão escolar proposta pelo governo federal. Sendo assim, no que diz respeito às dissertações e teses, observou-se ser mais frequente o uso dos dados censitários de forma complementar, ou seja, foram utilizadas outras fontes de dados, as quais variaram entre fontes documentais, entrevistas, ou outras formas diretas de contato com os atores que compõem o processo de inclusão, em especial os professores especializados.

Somente dois dos estudos tiveram como única fonte de coleta de dados os dados censitários (CASTRO, 2015; SOUZA, 2012). Outros três estudos, dos quais um consistiu em uma dissertação e os outros dois em artigos que, apesar de apenas analisarem dados estatísticos, possuíam fontes complementares de coleta de dados, sendo que um destes realizou a comparação dos dados censitários com dados estatísticos coletados a partir da secretaria municipal da cidade estudada (RESENDE; LACERDA, 2013), enquanto que os demais utilizaram outras fontes de forma complementar (REBELO, 2012; SILVA *et al.*, 2014).

Em relação aos demais artigos, assim como aos trabalhos publicados em eventos, a situação se inverteu, uma vez que somente dois estudos utilizaram outro tipo de dado (CAIADO; MELETTI, 2011; POLETTI; SCHREIBER, 2014).

No que tange ao tipo de dado censitário utilizado, houve maior incidência do uso dos microdados estatísticos do censo escolar referentes ao banco de dados (BD) de matrículas (CARVALHO, 2012; CAIADO *et al.*, 2014; CAIADO; MELETTI, 2011; FRANÇOZO, 2014; HASS; GONÇALVES, 2015; LAPLANE, 2014; LIMA, LAPLANE, 2014; MANTOVANI; GONÇALVES, 2014; MELETTI, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2014; NASCIMENTO, 2014; PASTORIZA; RUSTICHELLI, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014; POLETTI; SCHREIBER, 2014; QUILES, 2015; RESENDE; LACERDA, 2013; SÁ; CAIADO, 2012; SÁ; CIA, 2015, SANTOS *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2014, SILVA, 2014; SILVA; SILVEIRA; SIMÃO, 2014; SOUZA, 2012), ou utilização das sinopses estatísticas (CASTRO, 2015, CRUZ, 2011; CÔRREA, 2012; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; MARTINS, 2012; MELETTI; BUENO, 2011; JESUS; GALVÃO; FARIAS, 2014). Rebelo (2012), por sua vez, fez uso tanto das sinopses quanto dos microdados, sendo a primeira com recorte entre 1999 e o segundo entre os anos de 2007 e 2010.

Notou-se que a maioria dos pesquisadores optou pela utilização de microdados, o que pode significar que os autores almejavam analisar dados mais específicos, uma vez que a principal diferença entre essas duas fontes, consiste na profundidade das mesmas. Assim, os microdados, referentes ao BD de matrículas, permitem uma análise mais aprofundada, uma vez que há especificação de cada aluno matriculado, bem como, maior conjunto de variáveis disponíveis para serem analisadas. Já as sinopses consistem em um resumo dos dados, sendo composta por menor número de variáveis em relação ao microdados, e apresentando somente os totais das mesmas.

Quanto ao âmbito das análises dos estudos levantados, como pode ser visualizado no Quadro 2, sete dos estudos analisaram os dados nacionais, ou seja, sem diferenciar os mesmos de acordo com o estado ou o município. Seis estudos foram de âmbito local, dos quais cinco analisaram apenas uma cidade e um teve como local de coleta dois municípios. Tem-se também cinco estudos que analisaram tanto o âmbito nacional quanto estadual, três que analisaram o âmbito estadual, dois os âmbitos nacional, regional e estadual. Por último, sete estudos compararam diferentes âmbitos que não foram supracitados, sendo um estudo para cada um dos seguintes âmbitos agrupados: 1) municipal e estadual; 2) municipal e estadual; 3) nacional e estadual; 4) municipal e estadual; 5) nacional e regional; 6) regional e estadual; nacional, estadual e municipal; e, 7) nacional, estadual e municipal.

Quadro 2 – Relação dos estudos selecionados por local e período analisado

DISSERTAÇÕES E TESES					
Municipal	Estadual	Região do país	Nacional	Período estudado	Autores
	Paraná		Brasil	2007-2009	(CARVALHO, 2012)
		Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul		2009-2013	(CASTRO, 2015)
		Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, Sul	Brasil	2007-2010	(CÔRREA, 2012)
	São Paulo		Brasil	1988-2008	(CRUZ, 2011)
Ladário e Corumbá (MS)				2007-2012	(FRANÇOZO, 2014)
	São Paulo			1998-2006	(MARTINS, 2012)
Todas as cidades do estado do Acre	Acre		Brasil	2006-2013	(NASCIMENTO, 2014)
Corumbá	Paraná, Roraima e São Paulo		Brasil	1999-2010	(REBELO, 2012)
Campinas (SP)				2009-2012	(SILVA, 2014)
	Paraná			2007-2010	(SOUZA, 2012)
PERIÓDICOS					
Municipal	Estadual	Região do país	Nacional	Período estudado	Autores
			Brasil	2001-2010	(CAIADO; MELETTI, 2011)
Cuiabá, Nova Mutum (MT); Goiânia (GO); Barro Alto, Lapão (BA); Acopiara, Quiterianópolis (CE); Nina Rodrigues (MA); Pilões (PB); Piripiri (PI); Frutuoso Gomes (RN); Porto Velho (RO); Itacajá (TO); Novo Hamburgo (RS); Campo Azul (MG); Campos dos Goytacazes, Nova Iguaçu (RJ); Presidente Prudente, Santo André e São Paulo (SP).	Mato Grosso, Goiás, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio grande do Norte, Roraima, Tocantins, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo			2007-2011	(CAIADO <i>et al.</i> , 2014)
	Santa Catarina		Brasil	2005	(KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008)

PERIÓDICOS (CONTINUAÇÃO)					
Municipal	Estadual	Região do país	Nacional	Período estudado	Autores
Campinas (SP)	São Paulo		Brasil	2007-2012	(LAPLANE, 2014)
			Brasil	2006-2012	(MELETTI; RIBEIRO, 2014)
	Paraná		Brasil	2012	(MELETTI, 2014)
	Rio Grande do Sul		Brasil	2007-2013	(HASS; GONÇALVES, 2015)
			Brasil	1997-2006	(MELETTI; BUENO, 2011)
	Mato Grosso do Sul	Centro-oeste	Brasil	2007-2010	(QUILES, 2015)
Município de médio porte do interior de SP			Brasil	2010	(RESENDE; LACERDA, 2013)
			Brasil	2007-2010	(SÁ; CIA, 2015)
ANAIS					
Municipal	Estadual	Região do país	Nacional	Período estudado	Autores
Atibaia (SP)				2009-2012	(LIMA; LAPLANE, 2014)
			Brasil	2009-2012	(MANTOVANI ; GONÇALVES, 2014)
	São Paulo	Sudeste	Brasil	2007-2012	(PASTORIZA; RUSTICHELLI, 2014)
	Paraná		Brasil	2007-2013	(SANTOS <i>et al.</i> , 2014)
Santa Maria (RS)				2013	(SILVA <i>et al.</i> , 2014)
Itajaí (SC)	Santa Catarina			2000-2012	(SILVA; SILVEIRA; SIMÃO, 2014)
	São Paulo			2009-2012	(PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014)
			Brasil	2005-2013	(JESUS; GALVÃO; FARIAS, 2014)
Florianópolis (SC)				2007-2012	(POLETTI; SCHREIBER, 2014)
			Brasil	2007-2011	(SÁ; CAIADO, 2104)

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Observou-se que a região sudeste e, em especial, o estado de São Paulo, foi o que mais recebeu atenção dos pesquisadores, totalizando nove estudos variando entre uma cidade específica do estado ou mesmo a nível nacional.

Prieto (2008) atenta para o fato de que as políticas globais influenciam nas decisões locais em diferentes âmbitos e os contextos locais, por isto podem nortear as necessidades que precisam ser previstas pelas políticas globais. Nesse mesmo sentido, Power (2011) discute que a diferença entre a escolha pelo macro e o micro contexto consiste no olhar direcionado aos dados, em outras palavras, autores que optam por uma visão macro defendem a preocupação com “questões mais amplas”, enquanto que aqueles que possuem um olhar para o âmbito local, dizem estar em busca dos detalhes, acúmulo de informações e ricas descrições dos dados.

Logo, ambos os olhares são necessários e complementares no que tange à análise de políticas educacionais. Porém, quando se trata de dados estatísticos utilizados com esta mesma finalidade, é preciso levar em consideração que uma amostra em nível de estado, região ou país que não discrimina os municípios, pode inviabilizar conhecer os pontos necessários de atuação, uma vez que cada realidade municipal pode ser díspar. Além de mais, municípios com maior número bruto de matrículas tendem a ocultar a realidade dos demais, caso não seja feita uma análise considerando este aspecto, o que não foi o caso observado no método dos estudos levantados, uma vez que não houve descrição, nos estudos de âmbito estadual e nacional, de ponderação da proporção de alunos por cidade.

Assim, julga-se essencial valer-se de dados do âmbito municipal, enquanto que os demais âmbitos podem atuar de forma complementar, auxiliando para se conhecer as diferentes realidades, devendo haver o devido cuidado em relação à proporção de dados por município.

No que diz respeito ao recorte histórico, como se pode observar no Quadro 2, tem-se uma prevalência de estudos com recorte inicial após a metade da primeira década dos anos 2000, sendo que os dois anos com maior número de estudos com recorte inicial foi 2007 e 2009, com 13 e seis estudos, respectivamente. Tais anos são marcos no que tange os dados censitários relacionados à educação especial, uma vez que consistem no ano anterior e posterior a promulgação do Decreto 6.571/08, o qual foi o primeiro a reforçar a criação das SRM e a descrever minuciosamente como se daria o atendimento neste espaço.

Outra explicação para o ano de 2007 ter sido tão visado consiste no fato de que o mesmo foi o ano em que o censo escolar mudou o formato da organização dos dados e as variáveis existentes. Anteriormente a este ano os dados eram organizados por escola e, a partir

de então, passou a ser por estudante. Com isso, dificulta-se – ou até mesmo inviabiliza – a elaboração de estudos longitudinais que transpassem este ano, uma vez que houve drástica mudança das variáveis. Uma solução possível foi a adotada por Rebelo (2012), em que a autora fez uso das sinopses para o período anterior a esta data (1999-2006) e dos microdados para o posterior (2007-2010).

Quanto ao ano final dos recortes temporais, notou-se que estes foram delimitados a partir da criação de viabilidade para realização das pesquisas, ou seja, de acordo com o ano de publicação das mesmas. Ao mesmo tempo, observou-se que os estudos com maior conjunto de anos analisados tiveram como fonte de coleta as sinopses estatísticas, o que pode significar um menor aprofundamento dos dados, porém a possibilidade de um recorte temporal mais longo (CRUZ, 2011; MARTINS, 2012).

Outro aspecto analisado consistiu no público-alvo estudado, sendo que doze estudos tiveram como foco os alunos PAEE em geral (CAIADO; MELETTI, 2011; CASTRO, 2015; CÔRREA, 2012; CRUZ, 2011; MANTOVANI; GONÇALVES, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2012; MELETTI, 2014; NASCIMENTO, 2014; POLETTI; SCHREIBER, 2014; SANTOS *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2014; SILVA; SILVEIRA; SIMÃO, 2014;). Em sequência, o segundo público mais estudado consistiu nos estudantes com deficiência, totalizando dez estudos (CARVALHO, 2012; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; LAPLANE, 2014; HASS; GONÇALVES, 2015; MARTINS, 2012; MELETTI; BUENO, 2011; REBELO, 2012; SÁ; CAIADO, 2102; SÁ; CIA, 2015; SOUZA, 2012).

Quatro estudos tiveram mais de um público-alvo, sendo que Caiado *et al.* (2014) apresentaram dados referentes aos alunos PAEE como um todo, realizando uma análise aprofundada em relação aos estudantes com deficiência. Nesse mesmo sentido, dois estudos realizaram a análise de forma genérica em relação aos alunos PAEE, esmiuçando os dados referentes aos estudantes com deficiência e aprofundando a análise em relação a um público-alvo específico, no caso os estudantes com TEA, entendidos, em ambos os estudos, como alunos com deficiência, em consonância com a Lei nº 12.764/2012 (LIMA; LAPLANE, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014). Françoze (2014), por sua vez, analisou dados referentes aos alunos com deficiência e aprofundou a análise em relação aos alunos com deficiência visual.

Além disso, cinco estudos abrangeram populações específicas, sem, no entanto, abordar os alunos PAEE ou com deficiência, de maneira que os alunos com deficiência auditiva e surdez foram os mais estudados nesse caso, contando com dois estudos (QUILES,

2014; RESENDE; LACERDA, 2013), e por fim, os estudantes com deficiência visual¹¹, surdocegueira¹² e TEA¹³ (entendidos, nesse caso, como estudantes com TGD), com um estudo cada.

Cabe destacar ainda que os alunos com AH/SD foram os menos estudados, seguidos por estudantes com TGD, como, por exemplo, os alunos com Síndrome de Rett. Tais públicos possuem baixa prevalência nos dados censitários, justificando a ênfase nos alunos com deficiência, cuja incidência é sempre superior, tanto que mesmo nos estudos que abordaram os alunos PAEE como um todo, é visível o destaque para os estudantes com deficiência. Logo, é preciso ressaltar a relevância de estudos que aprofundem o olhar acerca dos públicos menos estudados.

Com isto, encerra-se a discussão acerca dos aspectos metodológicos e tem-se início o tópico referente aos resultados dos estudos investigados.

3.2 RESULTADOS DOS ESTUDOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR BASEADOS EM INDICADORES EDUCACIONAIS

A partir da leitura dos estudos selecionados, foi possível perceber que existe uma série de informações que são recorrentes nos resultados dos mesmos, tornando viável agrupar tais informações em sub temas, os quais consistiram em: aumento, redução e concentração das matrículas do público estudado; distribuição das matrículas por etapa de ensino; dados referentes ao AEE; características relacionadas às instituições de ensino frequentadas pelos alunos PAEE; características dos alunos PAEE investigados; e, inconsistência nos dados censitários. Tais informações estão contidas a seguir.

3.2.1 Aumento, redução e concentração das matrículas do público estudado

O aumento gradativo de estudantes PAEE na classe comum vem sendo identificado em todos os estudos referentes ao tema. Silva, Silveira e Simão (2014) identificaram, no município de Itajaí, que, a partir de 2002, começou a existir matrículas de estudantes com deficiência registradas no censo escolar, o aumento deste público foi gradativo.

Em relação aos dados nacionais, segundo Kasper, Loch e Pereira (2008), a quantidade de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular era de 18% em 1998, chegando a atingir 41% no ano de 2005. Martins (2012), por sua vez, pontuou que o aumento

¹¹ Pastoriza e Rustichelli (2014).

¹² Jesus, Galvão e Farias (2014).

¹³ Silva (2014).

expressivo se deu a partir de 2007, sendo que segundo os dados de Nascimento (2014) este aumento foi superior, entre 2006 e 2007, a 40%. Em consonância com esta informação, Laplane (2014) observou que, entre os anos de 2007 e 2012, houve um aumento de 42,7% das matrículas deste público. Castro (2015) também verificou este aumento em âmbito nacional, sendo que em 2009 as matrículas de alunos PAEE correspondiam a 1,5% do total de matrículas na educação básica e, em 2013, este percentual subiu para 1,7% (dos quais em torno 76,9% concentravam-se na classe comum).

É importante ressaltar que tal aumento após 2007 não segue a tendência das matrículas totais na educação básica, pois, como pontuado por Santos *et al.* (2014), se compararmos os dados nacionais de 2013 em relação aos de 2007, tem-se uma queda de 1,27% no total de matrículas da educação básica e, ao mesmo tempo, um aumento de 31,11% nos dados referentes aos alunos PAEE. Dado semelhante foi encontrado por Castro (2015), a qual observou consecutivas diminuições nas matrículas da educação básica e, em contraponto, um aumento de, aproximadamente, 31,8% das matrículas de alunos PAEE entre os anos de 2009 e 2013.

Ainda quanto ao âmbito nacional, quando se considera os alunos indígenas com deficiência, Sá e Cia (2015) identificaram um aumento de percentual de 262,9% entre os anos de 2007 e 2010, dado que, apesar de significativo, corresponde a apenas um total de 736 matrículas, ou seja, antes o número era, basicamente, inexistente.

Quanto às matrículas especificamente do ensino médio, Rebelo (2012) observou um crescimento destas no período estudado pela autora, 1988 a 2008, tanto de alunos PAEE quanto de alunos que não compõem o público-alvo.

As singularidades de cada local podem ser identificadas através da variação do aumento em relação aos dados nacionais. No que tange às regiões do país, a região sudeste, apresenta a maior concentração bruta de matrículas de alunos PAEE, o que é de esperar, considerando o contingente populacional desta região no país (CASTRO, 2015). Em termos percentuais, entretanto, a partir da análise realizada com base nos dados da autora, observou-se que esta região foi a que menos sofreu aumento percentual no período estudado (31,8% de aumento entre 2009 e 2013). Sendo que, considerando este mesmo período, a região Centro-oeste foi a que teve maior aumento percentual (216%), seguida das regiões Norte (116%), Sul (109%) e Nordeste (98%).

Em termos de dados brutos, considerando os diferentes estados por região do país, o Pará, na região Norte, e a Bahia, no Nordeste, foram os estados com maior número de matrículas. No Sul, foi o Rio Grande do Sul, já na região Sudeste, São Paulo foi o estado que

liderou no número de matrículas e que, ao mesmo tempo, foi o menos contemplado com SRM. E, por fim, no Centro-oeste, o estado de Goiás teve o maior número de matrículas (CORRÊA, 2012). Cabe pontuar que a inexistência de SRM não necessariamente significa que os alunos PAEE não estejam recebendo suporte, uma vez que mesmo antes do início da existência das SRM, havia estados que já possuíam os serviços, porém com outra nomenclatura, de tal forma que aderiram pouco – ou não aderiram, a política nacional (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

No que tange aos alunos cegos, o protagonismo tanto da região Sudeste em relação as demais regiões do país, quanto do estado de São Paulo em relação aos demais estados da região Sudeste são evidentes, uma vez que esta região representa 40% dos dados nacionais e o estado de São Paulo compõe 50% das matrículas na educação básica deste alunado na região Sudeste (PASTORIZA; RUSTICHELLI, 2014).

Apesar do número elevado, verificou-se no estado de São Paulo o inverso dos dados nacionais: as matrículas de pessoas com deficiência visual nas escolas comuns foram reduzidas se comparado o ano de 2007 com o de 2012, embora tenha ocorrido crescimento de 2011 para 2012. Em contrapartida, as matrículas segregadas dos alunos com baixa visão aumentaram aproximadamente 50% de 2007 a 2012 (PASTORIZA; RUSTICHELLI, 2014), cabendo assim, um olhar atento a esta região, com vistas a compreender o que influenciou tal movimento.

Em termos de variações por microrregiões, o estado do Acre e o município de Cruzeiro do Sul localizado neste estado em questão, tiveram aumentos percentuais em 2007 superiores aos dados nacionais, 1,5% e 3,4%, respectivamente (NASCIMENTO, 2014). Nesse mesmo sentido, Laplane (2014) identificou uma proporção de aumento levemente menor, cerca de 40%, no município de Campinas e no estado de São Paulo, em relação aos dados nacionais, no período de 2007 a 2012.

Souza (2012), por sua vez, verificou que, entre 2007 e 2010, houve oscilação da elevação do número de alunos PAEE matriculados no Brasil, porém no Paraná houve uma oscilação contrária, ou seja, uma queda, o que pode sinalizar o impacto das políticas estaduais em um movimento contrário às federais. Este dado vai ao encontro dos resultados de Santos *et al.* (2014), os quais indicam que no estado do Paraná, houve queda das matrículas da educação básica de 4,37% no período analisado (2007 a 2013), e aumento de 0,84% das matrículas de alunos PAEE, após variações ano a ano.

Em consonância com tais aumentos, outro dado muito registrado consistiu na crescente concentração das matrículas de alunos PAEE no ensino regular (CAIADO;

MELETTI, 2011; CASTRO, 2015; FRANÇOZO, 2014; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; MELETTI; BUENO, 2011; LIMA; LAPLANE, 2014; QUILES, 2015; SÁ; CAIADO, 2014; SILVA *et al.*, 2014), um exemplo desta significativa concentração pode ser visualizado nos dados de Meletti e Ribeiro (2014), os quais apontam que 76% dos estudantes PAEE estavam matriculados no ensino regular, em âmbito nacional, no ano de 2012, ou, então, dois terços, como colocado por Panini, Piego e Laplane (2014), em relação a este mesmo dado e ano. Ou, ainda, no crescimento percentual destas matrículas, entre 2009 e 2013, apresentadas por Castro (2015) e já discutidas neste capítulo.

Apesar deste aumento, é importante ressaltar a baixa concentração de matrículas no que tange o total de alunos na educação básica. Como pontuado por Santos *et al.* (2014) as matrículas de alunos PAEE representam, em relação ao total de matrículas, somente 1,39% do total a nível nacional e 2,39% no estado do Paraná. De igual modo, porém somente em relação ao ensino fundamental, Poletti e Schreiber (2014) verificaram que as matrículas de alunos PAEE representavam 0,76% e 1,98% do total de matrículas, dos anos de 2007 e 2012, respectivamente, no município de Florianópolis (SC), indo ao encontro do que foi verificado nos demais estudos e seus respectivos âmbitos.

Em relação aos dados de Castro (2015) quanto a este mesmo tópico, a autora observou dados semelhantes em todo país, cuja sumarização destes foi realizada para fins deste capítulo e encontra-se disposta na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Percentual de matrículas de alunos PAEE em relação ao total de alunos na Educação Básica por região do país entre 2009 e 2013

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2009	1,40%	0,53%	0,55%	0,89%	0,78%	0,85%
2010	1,52%	0,76%	0,83%	0,98%	1,12%	1,07%
2011	1,60%	0,94%	1,11%	1,04%	1,43%	1,28%
2012	1,80%	1,06%	1,04%	1,16%	1,66%	1,40%
2013	1,70%	1,17%	1,20%	1,22%	1,70%	2,74%

Fonte: dados extraído do estudo de Castro (2015). Elaboração própria.

Como pode ser observado na tabela acima, em consonância com os demais estudos discutidos, apesar de ter havido crescimento no percentual de alunos PAEE na educação básica, este percentual permanece sendo mínimo, ultrapassando 2% apenas na região Centro-Oeste. Percentual deste que é abaixo do esperado, uma vez que, como pontuado por Guenther (2011, p. 26, grifo da autora): “Na distribuição de características humanas prevê que ao redor da média fique cerca de 70% da população, **com 10% acima e 10% abaixo**, formando a população normal.

Ou seja, uma vez que a população estudada por Castro (2015) contempla os alunos PAEE como um todo, o que inclui tanto os estudantes com deficiência, quanto TGD e AH/SD, este percentual ainda tem muito à crescer para que se alcance o percentual da população descrito por Guenther (2011).

Em relação a públicos específicos, observou-se um decréscimo de matrículas de alunos com TEA no município de Campinas: de 893 matrículas em 2009 para 519 no ano de 2012, (SILVA, 2014). Já as matrículas dos alunos surdos e com deficiência auditiva, no que tange a números brutos, seguem a taxa de queda e crescimento dos demais alunos público-alvo, o que significa uma queda entre 2008 e 2009, seguida de um aumento em 2010, considerando o âmbito nacional, e permanecendo como sendo cerca de 10% do percentual total de matrículas de alunos PAEE neste período (RESENDE; LACERDA, 2013). Da mesma forma, no que tange aos alunos com deficiência visual, Pastoriza e Rustichelli (2014) verificaram que houve aumento do número bruto de matrículas deste público no ensino regular, considerando o Brasil e a região Sudeste, entretanto, em termos percentuais, houve queda quando comparados o percentual de alunos com deficiência visual neste período, uma vez que, em 2007, estes estudantes correspondiam a 40% do total deste público na região Sudeste em relação ao país como um todo, e 59% no estado de São Paulo em relação a região Sudeste, percentuais estes que decresceram para 38,5% e 44,5%, respectivamente. Estes dados vão ao encontro dos dados de Castro (2015), os quais demonstraram que a região Sudeste, ainda que seja a com maior número bruto de matrículas de alunos PAEE, também é aquela que houve menor crescimento ao longo dos anos em relação as demais regiões do país.

Por fim, Jesus, Galvão e Farias (2014) tiveram como foco os estudantes surdocegos, verificando que o número destes alunos na rede regular de ensino nacional em 2013 correspondia a 0,7%, do total de pessoas com deficiência, ou seja, sendo praticamente nulo (596 matrículas), número bruto este muito similar ao ano de 2005 (585)¹⁴, demonstrando assim que, diferentemente dos alunos com deficiência no geral ou ainda dos alunos PAEE, este público não vem sofrendo aumento das matrículas.

Em contraponto com o aumento/concentração das matrículas de alunos PAEE na classe comum em relação ao ensino segregado, havendo estudos que verificaram redução das matrículas de alunos PAEE no ensino segregado, em diferentes âmbitos e públicos-alvo (CASTRO, 2015; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; SÁ; CAIADO, 2014), com exceção da

¹⁴ Cabe pontuar que os autores demonstram que houve aumento no número das matrículas entre os anos trazidos (2005 e 2013), entretanto, há uma queda no final do recorte estudado, levando a consideração trazida no presente parágrafo.

região Sul (CASTRO, 2015) e no estado de São Paulo (LAPLANE, 2014), ambos locais com pequeno aumento nesta modalidade de ensino.

Ao mesmo tempo, Hass e Gonçalves (2014) verificaram que no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2007 e 2013, houve aumento das matrículas Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto no ensino regular (822 em 2007 e 2,778 em 2013) e também no ensino segregado (3.057 em 2007 e 5.420 em 2013), as autoras pontuam que apesar de ter havido crescimento destas matrículas no ensino regular, este é inexpressivo, uma vez que a maioria das matrículas dos alunos com deficiência na EJA estão concentradas no ensino segregado, refletindo assim a grande influência de instituições filantrópicas no estado em questão, o Rio Grande do Sul.

Sintetizando os dados apresentados acima, é evidente o aumento das matrículas de alunos PAEE no ensino regular. Porém, ao mesmo tempo, quando se observa a porcentagem dessas matrículas em relação ao total na educação básica, nota-se que o número permanece sendo ínfimo, entre 1% e 2% na grande maioria dos locais estudados, enquanto que, como já discutido neste capítulo, a literatura demonstra que cerca de 10% a 20% da população possui algum tipo de deficiência, evidenciando a necessidade de verificar essa cobertura. Além disso, quando se considera públicos específicos, como os alunos surdocegos, observa-se este público não seguiu o crescimento das matrículas existente nos alunos com deficiência como um todo. Além de que se faz necessário analisar o percurso escolar desses estudantes, uma vez que acesso não necessariamente significa permanência ou conclusão da educação básica. Por este motivo, elaborou-se o tópico a seguir, cujo assunto é a distribuição das matrículas por etapa de ensino.

3.2.2 Distribuição das matrículas por etapa de ensino

Foi possível, no tópico anterior, verificar avanço no que diz respeito ao acesso escolar de alunos PAEE ao ensino regular. Mas, de que forma tais matrículas estão organizadas? Elas demonstram que os alunos estão tendo permanência e sucesso escolar?

A partir dos resultados dos estudos revisados, observou-se, em todos os âmbitos e períodos estudados, a evidente concentração de matrículas no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais (CARVALHO, 2012; FRANÇOZO, 2014; LAPLANE, 2014; MARTINS, 2012; NASCIMENTO, 2014; REBELO, 2012; SILVA, 2014; SILVA et al, 2014; SILVA; SILVEIRA; SIMÃO, 2014), detalhando um pouco mais este dado, tem-se, em nível nacional, no ano de 2012, 74,36% das matrículas os alunos PAEE que estão no ensino regular concentradas no ensino fundamental (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Logo, tem-se baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio (MELETTI; BUENO, 2011), salientando, assim, a identificação tardia e a evasão escolar, ou seja, quando se compara as matrículas de alunos PAEE no ensino fundamental com as matrículas deste mesmo público, anos depois, em níveis mais elevados, nota-se que somente um baixo número de alunos com deficiência chegam a ingressar no ensino médio (CARVALHO, 2012; FRANÇOZO, 2014).

Aprofundando os resultados em relação a este tema, tem-se a discussão em relação à distorção idade-série, ou seja, se os alunos PAEE estão cursando a série na idade esperada, e, para tal, Meletti e Ribeiro (2014) constataram, a partir de seus resultados, que somente 13,19% dos alunos PAEE estudados estavam na idade adequada para sua série, sendo que havia 22,67% de estudantes PAEE com defasagem de um ano e 64,14% com defasagem de dois ou mais anos. Esta defasagem também foi verificada em outros estudos (FRANÇOZO, 2014; MELETTI, 2014).

A evasão escolar também foi objeto de estudo de Lima e Laplane (2014), as quais analisaram a mesma em relação aos alunos com TEA, verificando que a maioria destes alunos não possuía sua escolarização completa, e somente um pequeno número chegava ao ensino médio. Ainda sobre alunos com TEA, Silva (2014), por sua vez, verificou que das trajetórias escolares dos alunos com TEA estudados pela autora, cerca de 40% destes possuía trajetória parcial, ou seja, aquelas em que as matrículas não apareciam em todos os anos do período analisado, sugerindo alto índice de evasão escolar.

A partir da análise de tais dados, fica evidente que, apesar do crescente acesso ao ensino regular, há índices de grande evasão escolar, bem como, da proporção de alunos concentrados nos primeiros anos do ensino fundamental, o que nos leva a questionar a eficiência do atendimento oferecido nas SRM, proposto, em teoria, para garantir que os alunos PAEE incluídos na classe comum tivessem o apoio necessário para terem permanência e sucesso escolar.

Sendo assim, elaborou-se o tópico a seguir, cuja discussão é justamente as matrículas no AEE.

3.2.3 Dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado

Foi recorrente nos estudos analisados a baixa concentração de matrículas no AEE, ou seja, a maioria dos alunos PAEE que frequenta a classe comum não recebe AEE (MELETTI, 2014; SILVA, 2014; SILVA *et al.*, 2014). Segundo Rebelo (2012), em 2009 as

regiões Sul e Sudeste compunham cerca de 68% do total de matrículas no AEE, sendo que somente cerca de 40% dos alunos nessas regiões recebiam o atendimento.

Quanto aos alunos que frequentavam esse serviço, Rebelo (2012) constatou que a faixa etária mais atendida consistia a dos alunos entre 6 e 12 anos, com prevalência no número de alunos matriculados no AEE que frequentavam esse serviço duas ou cinco vezes na semana, no período estudado pela autora. A autora também verificou que os alunos com deficiência intelectual (DI) são os mais atendidos, levando ao questionamento de quem é este público, uma vez que, como será abordado neste capítulo, há um número extremamente elevado de matrículas de estudantes enquadrados nesta categoria de deficiência, em todo o país.

Uma análise interessante em relação à frequência neste serviço consistiu no fato de que, segundo o estudo de Rebelo (2012), os quatro estados com menor número de atendimento também eram aqueles com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país consistem em: Roraima, Sergipe, Amapá e Amazonas, trazendo assim uma possível relação direta deste índice com a educação nestes locais.

O baixo número de matrículas no AEE fica mais evidente em populações mais específicas, como os alunos indígenas com deficiência, sendo que os dados mais expressivos são do ano de 2009, em que nenhum dos 736 alunos indígenas matriculados no ensino regular e dos 72 matriculados na EJA frequentavam AEE (SÁ; CIA, 2015). Em contraponto, no que tange os alunos com deficiência no Brasil que frequentavam a educação escolar indígena, Sá e Caiado (2014) verificaram que, entre 2007 e 2011, com variação entre cerca de 10% e 20% no total destes estudantes que frequentavam o AEE, sendo o ano com menor índice foi o de 2009, com 10% e o mais alto em 2008, com 22%.

A partir da leitura dos estudos, pode-se concluir que, em relação à análise das matrículas no AEE, há um pequeno número de estudantes sendo contemplados por este serviço, assim como há indícios de evasão escolar, sendo necessário se questionar se este serviço está sendo eficiente para garantir a permanência e sucesso dos alunos PAEE na classe comum. Há ainda a questão da identificação tardia do alunado do PAEE que precisa ser mais explorada, visto que pode acarretar na falta de apoio ao estudante durante os primeiros anos escolares, podendo influenciar negativamente todo seu percurso escolar, levando, inclusive, a evasão escolar. Além disso, há que se pensar em outros serviços que auxiliem este alunado a permanecer na classe comum, em vez de um serviço de tamanho único cujas pesquisas vem demonstrando não ser suficiente para atender à todas as demandas do alunado da educação especial.

3.2.4 Características relacionadas às instituições de ensino frequentadas pelos alunos Público-Alvo da Educação Especial

A partir dos estudos revisados, observou-se duas características recorrentes das instituições frequentadas pelos alunos PAEE. A primeira consistiu na divisão dessas matrículas entre o ensino público e privado.

Em relação às matrículas dos alunos PAEE no ensino regular notou-se que a grande maioria destas estava concentrada na rede pública de ensino (CASTRO, 2015; FRANÇOZO, 2014; LIMA; LAPLANE, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2014; NASCIMENTO, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014; QUILES, 2015; REBELO, 2012; SILVA; SILVEIRA; SIMÃO, 2014; SILVA, 2014), constatando-se variação entre o âmbito estadual e municipal, a depender do local estudado, sendo mais recorrente a matrícula dos estudantes PAEE na rede municipal, o que é de se esperar, uma vez que há concentração das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental e, de acordo com a legislação, cabe aos municípios oferecer educação infantil, e, prioritariamente, o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo, no que tange às matrículas deste público no ensino segregado, como pontuado por Santos *et al.* (2014), há grande concentração destas em instituições privadas (acima de 70% entre 2007 e 2013) no estado do Paraná, demonstrando, assim, a força de instituições privadas no referido estado.

A segunda informação coletada sobre este tema consistiu na relação de matrículas na rede urbana e rural. Apesar de este ser um assunto pouco discutido nos estudos, verificou-se concentração das matrículas em escolas urbanas (NASCIMENTO, 2014), mesmo que estes estudantes com deficiência vivam no campo (CAIADO; MELETTI, 2011; SOUZA, 2012). Logo, o deslocamento demandado para o aluno que mora no campo e estuda na cidade, gera uma ressocialização instável no que tange a vida desses alunos, semelhante ao que ocorre com o trabalhador do campo que precisa se deslocar para a cidade, colocando-o em contato com valores culturais e éticos que são próprios da vida urbana, de tal forma que sua identidade seja baseada em incerteza e insegurança (MARTINS, 2003).

Há um número muito pequeno de matrículas de alunos PAEE que moram no campo, o que pode ser consequência da necessidade de deslocamento para a cidade. Além disso, as condições precárias da vida no campo tornam menor o acesso dos alunos PAEE à escola (CAIADO; MELETTI, 2011).

3.2.5 Características dos alunos Público-Alvo da Educação Especial investigados

Em relação às características dos alunos PAEE investigados, o primeiro tema abordado, em uma série de estudos, consistiu na proporção de alunos PAEE do sexo feminino

e masculino. Neste ponto diversos autores observaram a prevalência de, aproximadamente, 60% de alunos do sexo masculino (SÁ; CAIADO, 2012; REBELO, 2012; SILVA, 2014), cabendo destacar que Rebelo (2012) pontuou que esta prevalência se deu em todos os estados brasileiros, enfatizando assim a importância da questão do viés do gênero.

Segundo as autoras Mendes e Lourenço (2009), existem três teorias para se explicar essa prevalência de meninos. A primeira considera os meninos como sendo mais vulneráveis a certos distúrbios e deficiências do que as meninas. A segunda defende que os meninos são mais ativos por conta de diferenças em bases desenvolvimentais, tornando-os mais propensos a julgamentos de valor, em geral por professores do sexo feminino, uma vez que não atendem aos padrões aceitos socialmente dentro da escola. A terceira teoria possível é referente às expectativas e estereótipos da sociedade em relação aos papéis sexuais atribuídos a partir do gênero, de tal forma que os meninos são mais cobrados, ao passo de que há maior tolerância em relação a um possível baixo desempenho das meninas.

O fato é que as meninas possuem mais sucesso escolar durante toda sua trajetória escolar, e ademais, no Brasil, há maior indicação de meninos como tendo mais vulnerabilidade no que diz respeito às dificuldades acadêmicas.

Em relação à etnia¹⁵, Rebelo (2012) observou predominância da cor parda na cidade de Corumbá, dado este que vai ao encontro dos dados referentes à população como um todo nesta cidade. Este dado foi pouco explorado por outros autores, demandando mais estudos para que seja possível inferir conclusões mais efetivas sobre possível viés de etnia na identificação do PAEE.

Por fim, a distribuição das matrículas por tipo de público-alvo é um fator que demanda atenção. Há grande predominância de estudantes com deficiência intelectual em todos os estudos analisados, chegando a representar 43% da amostra de Kasper, Loch e Pereira (2008), praticamente 50% das matrículas no caso do estudo de Martins (2012). Laplane (2014) pontuou que em todos os âmbitos estudados, mais de 50% das matrículas de alunos PAEE consistem em estudantes com DI. De forma semelhante, no estudo de Bueno e Meletti (2010), observou-se que mais de 60% das matrículas de alunos PAEE consistiam em estudantes com DI. Outros autores também identificaram esta mesma informação em seus respectivos estudos (FRANÇOZO, 2014; PANINI; PIEGO; LAPLANE, 2014; SÁ; CAIADO, 2012; REBELO, 2012; SOUZA, 2012).

¹⁵ Esta variável é nomeada de “cor/raça” nos dados censitários.

Tal predominância permanece mesmo em relação a públicos mais específicos, como os alunos que estudam em escolas regulares indígenas, em que o alunado com DI representou 35,3% das matrículas, em 2010, de alunos com deficiência na escola regular indígena (SÁ; CAIADO, 2014). O mesmo ocorreu com os alunos com deficiência que moram no campo, uma vez que este público representou 70% das matrículas levantadas pelas autoras Caiado e Meletti (2011).

Em relação aos outros estudantes do público-alvo, tanto França (2014) quanto Panini, Piego e Laplane (2014), Sá e Cia (2015) e Silva *et al.* (2014) pontuaram que o segundo maior público são os estudantes com deficiência física. Já Sá e Caiado (2014) verificaram que, nas escolas regulares indígenas, o segundo público de alunos com deficiência com maior incidência consiste naquelas com deficiência auditiva. Resende e Lacerda (2013), por sua vez, averiguaram que quanto aos dados específicos dos microdados em nível nacional, os alunos com surdez e deficiência auditiva, juntos, equivalem a cerca de 10% do total de matrículas dos alunos PAEE.

3.2.6 Inconsistências nos dados censitários

Uma discussão recorrente, nos estudos levantados, tem sido o apontamento em relação à inconsistência nos dados censitários como sendo uma limitação para a utilização destes. Rebelo (2012) apresentou que quando comparadas, na cidade de Corumbá (MS), as matrículas na classe comum e no AEE de alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), possuem discrepância, incidindo mais alunos no AEE com tal transtorno do que na sala comum, levando-nos a questionar o que motivou tal fato.

Tem-se ainda a discrepância identificada por Resende e Lacerda (2013), entre os dados censitários e os coletados a partir da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que os microdados apresentam um dado significativamente maior de alunos surdos e com DA, levando indagação de como ocorre a coleta desses dados e, conseqüentemente, a clareza nas instruções destes por parte de quem fornece os dados.

Ao mesmo tempo, há a ênfase no fato de que os dados censitários, apesar de suas inconsistências, são essenciais, pois, de acordo com os documentos oficiais sobre, estes devem ser utilizados para a elaboração de políticas públicas (BUENO; MELETTI, 2011).

Dada a possibilidade da existência de inconsistências nos dados censitários, os estudos já desenvolvidos com tal instrumento e o fato de que tais dados censitários são extremamente relevantes para a análise de políticas educacionais, questiona-se: como avançar

nos procedimentos de análise dos indicadores educacionais censitários visando potencializar a utilização destes na avaliação de políticas educacionais?

Tal questão foi norteadora para a elaboração da presente pesquisa, cujos objetivos estão descritos a seguir.

4 OBJETIVO GERAL

Explorar os limites e possibilidades do uso de procedimentos metodológicos alternativos para a análise de indicadores educacionais censitários visando potencializar a utilização destes para avaliação da política de inclusão escolar.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Identificar e analisar algumas das possíveis inconsistências existentes nos microdados de matrícula do censo escolar;

2) Comparar as características dos estudantes da educação básica do PAEE em relação aos demais; e

3) Analisar de forma comparada a distorção idade-série na educação básica tanto do PAEE em relação aos demais estudantes da Educação Básica.

5 MÉTODO

O presente estudo envolveu uma pesquisa quantitativa (CRESWELL, 2003), cujos procedimentos metodológicos são fundamentados na abordagem de estudo documental, sob a perspectiva comparativa, a qual visa conhecer semelhanças e explicar divergências, podendo ser utilizada em diferentes contextos, bem como, em todas as fases da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O estudo documental, por sua vez, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém por meio dele é possível maior diversificação dos materiais, bem como, a utilização de materiais que até então não receberam nenhum tratamento analítico (documentos primários) ou novas formas de análise em documentos que já foram previamente analisados (documentos secundários), a partir dos objetivos da pesquisa documental a ser realizada (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Quanto aos tipos de fontes que podem ser utilizadas em um estudo documental, tem-se: a) arquivos públicos; b) arquivos particulares; e c) fontes estatísticas (MARCONI; LAKATOS, 2003). No presente estudo, foi feito uso de dados estatísticos, mais especificamente, dados censitários.

5.1 UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Tem-se como universo de investigação o estado de São Paulo, e, como fonte de coleta de dados, o microdados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar/INEP.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2017), São Paulo é o estado mais populoso do Brasil, com maior participação no Produto Interno Bruto (PIB) e o segundo em número de municípios. Diante desse panorama, os dados coletados referem-se a uma amostra representativa de seus municípios.

Tendo a presente delimitação temporal, definida, especificamente, como um dos critérios adotados para a seleção dos dados coletados, considerou-se o período histórico de 2008 e 2014. Justifica-se o início desta delimitação temporal com base em três critérios: o ano de publicação do documento da PNEE-EI (BRASIL, 2007b), documento de importância significativa para a atual política de inclusão escolar; o ano em que o Censo Escolar passou a registrar os dados referentes ao AEE; e o ano em que se iniciou o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a).

Na impossibilidade de estudar todos os 645 municípios do estado, foi realizada uma delimitação adotando-se uma amostra segmentada desse número. Para a seleção dessa amostra, foram considerados três municípios para cada uma das 16 regiões que compõem a

divisão administrativa¹⁶ do referido estado, perfazendo ao todo um segmento de 48 cidades, ou, aproximadamente, 6% dos municípios que compõem o estado. Para a seleção dos municípios, considerou-se como critério de inclusão o total de habitantes das cidades¹⁷, e assim, foram levantados três municípios de cada uma das regiões administrativas que possuíam maior, menor e população mediana dentro da região.

A decisão pela realização da coleta e análise dos dados sobre a seleção desta amostra ao invés dos dados gerais de matrículas do estado, se embasou em dois pontos. Em primeiro lugar, porque a análise de políticas públicas a partir de indicadores sociais precisa levar em consideração o contexto em que tais indicadores estão inseridos (JANNUZZI, 2005). O segundo aspecto considerado, foi o de que se a diferença na quantidade de matrículas por município não for ponderada, isso pode ocasionar distorção dos resultados, ou seja, os dados dos municípios maiores irão sobressair em relação aos menores, ocultando assim a realidade destes últimos.

5.2 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Tanto para os procedimentos de coleta, quanto para o tratamento e análise dos dados foram utilizados computador, impressora e folhas de sulfite. Para a leitura e tratamento inicial dos dados foi utilizada a versão 21 do software *IBM SPSS Statistics*. Enquanto que, tanto para a leitura quanto para a finalização da coleta e do tratamento e análise dos dados, utilizou-se a versão 9.0 do software *Statistical Analysis System (SAS)*.

5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados coletados no presente estudo referem-se a um conjunto de sete anos, os quais são disponibilizados separadamente na base de dados do INEP. Para viabilizar a análise proposta, foi necessária a construção de um novo BD, o qual agrupava os sete BD coletados separadamente da base do INEP. Também foi necessária a realização de uma série de procedimentos de tratamento destes dados, uma vez que foi preciso deixá-los exatamente iguais, ou seja, com as mesmas variáveis, e o mesmo formato de entrada de dados. Para a realização de determinados procedimentos de análise de dados, criou-se novas variáveis, bem como, subdividiu-se o BD em partes menores, como será explicado a seguir.

¹⁶ Segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), estas são as 16 regiões que constituem a divisão administrativa do estado de São Paulo: 1) a região de Araçatuba; 2) Barretos; 3) Bauru; 4) Campinas; 5) Central; 6) Franca; 7) Itapeva; 8) Marília; 9) Metropolitana de São Paulo; 10); Presidente Prudente; 11) Registro; 12) Ribeirão Preto; 13) Santos; 14) São José do Rio Preto; 15) São José dos Campos; e 16) Sorocaba.

¹⁷ A relação dos municípios estudados está disponibilizada no apêndice 1.

Para melhor organização de tais informações, dividiu-se o procedimento de coleta dos dados em três partes, sendo a primeira referente a coleta dos dados antes da elaboração do BD com todo o conjunto de dados, a segunda referente a criação de variáveis de apoio para a realização da análise e, por fim, a terceira consistiu na subdivisão do BD criado em bancos menores, para reduzir o tempo de processamento das análises realizadas.

5.3.1 Etapa inicial de coleta e tratamento dos dados: criação do banco e tratamento das variáveis selecionadas

A obtenção dos BD de matrículas dos microdados censitários de matrículas referentes aos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 foi feita na base de dados disponibilizada pelo INEP.

Após esta etapa, foi realizada a leitura dos BD, separadamente, para cada ano estudado, via o software *SPSS Statistics* e foram capturados dados de 35 variáveis de interesse, sendo eliminadas aquelas que não seriam estudadas¹⁸. Para a seleção destas variáveis, foi feito uso dos documentos “Leia-me” disponibilizados pelo INEP, anualmente, junto com cada um dos BD. Em seguida, os dados foram exportados para o software *SAS*, a partir do qual foi dada sequência ao tratamento dos dados¹⁹.

O primeiro tratamento realizado objetivou ajustar uma modificação importante do ano de 2008 em relação aos demais, ou seja, o agrupamento os dados referentes à variável Síndrome de Down (“ID_TIPO_NEC_ESP_SINDROME_DOWN”), juntamente com a variável deficiência mental (“ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL”), e também o desmembramento da variável tipo de necessidades educacionais especiais (“ID_TIPO_NEC_ESP_TRANSTORNOS”), em outras quatro variáveis: autismo (“ID_TIPO_NEC_ESP_AUTISMO”), Asperger (“ID_TIPO_NEC_ESP_ASPIRGER”), síndrome de Rett (“ID_TIPO_NEC_ESP_RETT” e Transtorno Desintegrativo da Infância (“ID_TIPO_NEC_ESP_TDI”).

Logo, para a elaboração do DB em questão foi preciso fazer com que todos os anos tivessem as mesmas variáveis. Para tal foram adicionadas as quatro variáveis referentes ao desmembramento da variável contendo os dados dos alunos com TGD em 2008, bem como, as variáveis referentes aos alunos com Síndrome de Down e TGD nos demais anos, mesmo que estas não possuíssem nenhum valor inserido, este procedimento foi necessário

¹⁸ Tem-se, no apêndice 2, a relação dessas 35 variáveis, bem como, das demais que foram criadas posteriormente, com seus respectivos nomes e categorias informados.

¹⁹ Tal procedimento poderia ter sido realizado inteiramente através do *SAS*, porém, devido à limitação de conhecimentos técnicos da pesquisadora em relação a este software, utilizou-se o *SPSS* como apoio inicial.

para viabilizar a junção dos BD separados em um único BD. Em seguida, foi criada a variável “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_INTELLECTUAL” na qual foi efetuada a somatória das variáveis “ID_TIPO_NEC_ESP_SINDROME_DOWN” e “ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL” no ano de 2008 e atribuído os valores da variável correspondente nos demais anos à esta variável criada.

Embora o uso do termo “tipo de necessidades educacionais especiais”, em referência às categorias de alunos PAEE seja semanticamente incorreto, uma vez que esses termos não são equivalentes, optou-se por manter o uso da expressão utilizada no censo escolar. Parte-se do pressuposto, entretanto, que a existência de uma deficiência, TGD ou AH/SD, pode acarretar em variados tipos de necessidades educacionais especiais (NEE), de forma que estas, individualmente, não consistem somente em um tipo de NEE. Ainda, o termo NEE foi cunhado na literatura, justamente para se evitar o uso dos rótulos das categorias tradicionais referentes às deficiências, não sendo, portanto, correto utilizá-lo como categoria base ou terminologia genérica para se referir aos diferentes tipos de alunos PAEE.

Concluídos esses ajustes preliminares, o tratamento seguinte realizado consistiu em converter o formato de todas as variáveis para formato numérico²⁰, viabilizando assim duas das três análises estatísticas realizadas. Para tal, tratou-se o conteúdo da variável TP_SEXO no ano de 2014, uma vez que o retorno desta consistia nas letras “M” e “F”, enquanto que nos demais anos tais valores correspondiam a “1” e “2”, para sexo masculino e feminino, respectivamente. Para a realização deste tratamento foi elaborada uma equação lógica simples, cuja sintaxe está contida a seguir:

```

if tp_sexo='M'
  then tp_sexo=1;
  else
    if tp_sexo='F'
      then tp_sexo=2;
run;

```

A equação acima pontua que se a variável “tp_sexo” for igual “M”, então seu valor deverá ser substituído para “1”, e, se seu valor for igual a “F”, este deverá ser substituído para “2”.

Após os tratamentos supracitados, foi possível realizar a junção dos BD tratados, elaborando assim um único BD com os conteúdos referentes a todos os anos

²⁰ Em um BD cada variável possui um formato de entrada, este formato consiste no tipo de dado que você poderá inserir na mesma. Além disso, cada variável possui um tipo, ou seja, um propósito. No caso das variáveis do presente estudo, apesar delas possuírem formato numérico, seu tipo consiste em categóricas, o que significa que elas são qualitativas, ou seja, elas descrevem características ou atributos, logo seu conteúdo não é numérico (SHIGUTI; SHIGUTI, 2006), de tal forma que para a análise é realizada interpretação daqueles números e não a medição dos mesmos, como o seria o caso de uma variável de tipo numérico (exemplo: altura, distância etc.).

estudados. Cabe ressaltar que cada uma dessas etapas de tratamento foi realizada sete vezes, sendo uma para cada banco, e que cada um desses tratamentos teve duração de cerca de quatro horas, devido a limitação do hardware disponível para a pesquisa, somado ao imenso tamanho dos BD.

Em sequência, foram eliminadas todas as matrículas que não eram referentes aos estudantes dos municípios da amostra selecionada. Tal tratamento não seria necessário para a realização da análise do presente estudo em si. Porém, devido à grande quantidade de matrículas no estado de São Paulo, caso isso não fosse realizado seria inviabilizada a realização do estudo no computador disponível e no tempo proposto para a pesquisa, pois seria impossível processar as etapas posteriores no SAS dentro do tempo previsto. E, assim, finalizou-se a primeira etapa de coleta e tratamento dos dados.

5.3.2 Segunda etapa de coleta e tratamento dos dados: criação de variáveis auxiliares

A segunda etapa de tratamento dos dados consistiu na criação de duas novas variáveis, as quais foram chamadas de: EtapaAgreg e RegAdm. A primeira refere-se à etapa de ensino agregada, ou seja, foi elaborada uma equação lógica a partir da qual foi possível dividir os alunos por etapa de ensino agregada, no caso: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Tal variável está disponível nas bases de dados do INEP de 2014 e 2015²¹ e foi considerada pertinente para atingir o objetivo geral proposto.

A sintaxe da equação lógica em questão está disposta a seguir:

```

EtapaAgreg='etapaEnsino';
if FK_COD_ETAPA_ENSINO=1 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=2
  then EtapaAgreg='EdI';
  else
if FK_COD_ETAPA_ENSINO=4 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=5 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=6 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=7 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=14 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=15 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=16 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=17 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=18
  then EtapaAgreg='EfI';
  else
if FK_COD_ETAPA_ENSINO=8 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=9 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=10 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=11 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=19 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=20 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=21 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=41
  then EtapaAgreg='EfF';
  else

```

²¹ Após a realização do presente estudo, verificou-se que esta variável foi removida no ano de 2016.

```

if FK_COD_ETAPA_ENSINO=25 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=26 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=27 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=28 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=29 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=30 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=31 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=32 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=33 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=34 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=35 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=36 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO=37 or FK_COD_ETAPA_ENSINO=38
then EtapaAgreg='EM';
run;

```

Como pode ser visualizado acima, caso o código da variável “FK_COD_ETAPA_ENSINO” fosse equivalente a uma das etapas contidas na etapa agregada em questão, o aluno receberia o conteúdo referente a sua etapa de ensino agregada na variável criada (‘Edi’ para educação infantil, por exemplo). E, caso não se aplicasse, ou seja, a matrícula fosse referente ao AEE, por exemplo, então o conteúdo da variável EtapaAgreg permaneceria sendo ‘etapaEnsino’, facilitando assim análises futuras sobre estes dados.

Para definir quais códigos eram referentes às etapas de ensino, dentro de cada uma das etapas agregadas, foi utilizado o “Leia-me” do DB de cada ano estudado, tal arquivo, como já citado anteriormente, acompanha as bases de dados dos microdados censitários INEP.

Em relação à variável RegAdm criada, esta foi elaborada com a finalidade de atribuir a região administrativa para cada município. Elaborou-se uma equação lógica semelhante à disposta acima, porém filtrando as matrículas de acordo com o código de município das mesmas e a região administrativa que as cidades correspondiam.

5.3.3 Terceira etapa de coleta e tratamento dos dados: subdivisão do BD

A terceira etapa de tratamento dos dados se mostrou necessária quando foi dado início a análise dos dados, uma vez que se observou que o tempo de processamento para cada comando executado no SAS era muito longo e envolvia muitas horas de espera para sua execução, devido ao tamanho da base de dados existente. Por conseguinte, foram elaborados oito novos bancos, a partir da demanda das análises prevista, sendo realizadas as seguintes sub-etapas de tratamento de dados:

Tabela 2 – Relação das sub-etapas de tratamento de dados realizadas durante a terceira etapa de coleta e tratamento dos dados e dos bancos criados nas mesmas

Sub-etapa	Nomes dados aos BD criados	Descrição da etapa
Sub-etapa 1	DBPAEE e DBNPAEE	Dividiu-se o BD em “alunos PAEE” e “alunos não PAEE”;
Sub-etapa 2	DBPAEE2008 DBPAEE2014 DB NPAEE2008 DBNPAEE2014	Os bancos criados na etapa anterior foram subdivididos, filtrando apenas os dados de 2008 e 2014;
Sub-etapa 3	DBDefMultipla	Filtrou-se, a partir do DBPAEE, apenas os alunos com deficiência múltipla.
Sub-etapa 4	DBSurdocegueira	Filtrou-se, a partir do DBPAEE, apenas os alunos com surdocegueira.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

A partir disso, foi realizado um último tratamento dos dados nesta etapa: alterou-se o conteúdo das variáveis dos bancos descritos na sub-etapa 2 da Tabela 2, pois, apesar do formato numérico ser o mais indicado para elaboração de tabelas de frequência, para a realização da análise de correspondência múltipla, metodologia analítica que foi adotada como um dos procedimentos de análise, é preferível que os dados sejam palavras intuitivas, facilitando assim a leitura dos mapas gerados nesta análise. Posto isto, foram substituídos todos os valores numéricos por siglas intuitivas nos BD criados na sub-etapa 2.

5.3.4 Quarta etapa de coleta e tratamento dos dados: distorção idade-série

De acordo com o artigo 32 da LDB, o ensino fundamental obrigatório deve ter início aos seis anos de idade e duração de nove anos, sendo disponibilizado de forma gratuita e em escola pública (BRASIL, 1996, art. 32). Porém, muitas vezes, o ingresso tardio e/ou a repetência escolar ocasionam a existência de estudantes cuja idade não condiz com suas respectivas séries esperadas (SOARES, 2015). Quando a defasagem entre a série escolar do aluno e sua idade é igual ou maior que dois anos, tem-se a distorção idade-série, também chamada de defasagem de idade e série. Para atender ao terceiro objetivo específico do estudo, foram coletados os dados referentes à distorção idade-série no período estudado, considerando tanto alunos que compõem o PAEE quanto os que não compõem essa população.

Para realização desta coleta, foi preciso relacionar o ano em que os estudantes deveriam ter nascido, para que estivessem em suas respectivas séries/anos esperadas/os, em relação a cada ano estudado. Isto é, considerou-se como distorção estarem dois ou mais anos atrasados para sua série/ano compatível. Para a elaboração da tabela considerou-se a idade

mínima para representar defasagem, ou seja, dois anos. Além disso, considerou-se como idade prevista para a/o série/ano um intervalo de dois anos, devido à possibilidade de o aluno ter feito aniversário posteriormente à coleta dos microdados censitários. Por exemplo, para as matrículas da pré-escola ou do 1º ano do ensino fundamental a idade prevista seria 06 ou 07 anos de idade. Logo, entendeu-se como dois anos de atraso o aluno que tivesse nove anos e estivesse cursando esta série. A tabela 3, contida a seguir, contém a relação da idade mínima que representa a defasagem por ano de nascimento dos estudantes.

Tabela 3 – Relação da idade mínima referente à defasagem de dois anos em relação à série esperada

ETAPA	IDADE	ANOS								
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Pré-escola ou 1º ano do Ensino Fundamental	09	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	1ª/2º	10	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Série/Ano do Ensino Fundamental	2ª/3º	11	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	3ª/4º	12	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
	4ª/5º	13	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	5ª/6º	14	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
	6ª/7º	15	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
	7ª/8º	16	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
	8ª/9º	17	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
	Ano do Ensino Médio	1º	18	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
2º		19	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
3º		20	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Sendo definido o ano de nascimento para cada ano estudado, consultou-se o leia-me do BD de matrículas do censo escolar, a partir do qual se observou as possíveis séries/anos em que estes estudantes estariam. No caso do ensino fundamental o aluno poderia estar cursando o ciclo de 8 ou de 9 anos. Já no ensino médio, existiam diferentes modelos do mesmo. Tais dados são apresentados separadamente no BD do censo escolar, porém, para o estudo em questão, optou-se por agrupá-los. Este agrupamento está especificado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Relação das etapas de ensino agregadas e do código desta no censo escolar

Agrupamento	Etapas de ensino	Código no censo escolar
Pré-escola ou 1º ano do Ensino Fundamental	Pré-escola	2
	1º ano – Ensino fundamental de 9 anos	14
1ª série ou 2º ano do Ensino Fundamental	1ª série – Ensino fundamental de 8 anos	4
	2º ano – Ensino fundamental de 9 anos	15
2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental	2ª série – Ensino fundamental de 8 anos	5
	3º ano – Ensino fundamental de 9 anos	16
3ª série ou 4º ano do Ensino Fundamental	3ª série – Ensino fundamental de 8 anos	6
	4º ano – Ensino fundamental de 9 anos	17
4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental	4ª série – Ensino fundamental de 8 anos	7
	5º ano – Ensino fundamental de 9 anos	18
5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental	5ª série – Ensino fundamental de 8 anos	8
	6º ano – Ensino fundamental de 9 anos	19
6ª série ou 7º ano do Ensino Fundamental	6ª série – Ensino fundamental de 8 anos	9
	7º ano – Ensino fundamental de 9 anos	20
7ª série ou 8º ano do Ensino Fundamental	7ª série – Ensino fundamental de 8 anos	10
	8º ano – Ensino fundamental de 9 anos	21
8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental	8ª série – Ensino fundamental de 8 anos	11
	9º ano – Ensino fundamental de 9 anos	41
1º ano do Ensino Médio	1ª série	25
	1ª série – Integrada	30
	1ª série – Normal/Magistério	35
2º ano do Ensino Médio	2ª série	26
	2ª série – Integrada	31
	2ª série – Normal/Magistério	36
3º ano do Ensino Médio	3ª série	27
	3ª série – Integrada	32
	3ª série – Normal/Magistério	37

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Para a coleta dos dados utilizou-se o procedimento denominado como “proc freq.” no SAS, este corresponde à elaboração de tabelas de frequência, havendo filtro dos dados de acordo com o ano de nascimento do ano e o ano ao qual os microdados censitários se referiam. Segue exemplo da sintaxe utilizada:

```

*Tabela referente ao microdados do ano de 2009: 2 anos atraso – alunos PAEE;
proc freq data=dados.distorcaoPAEE (where=(ANO_CENSO eq 2009 and
(
((NU_ANO eq 1999) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 4 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 15))
or
((NU_ANO eq 1998) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 5 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 16))
or
((NU_ANO eq 1997) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 6 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 17))
or
((NU_ANO eq 1996) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 7 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 18))
or
((NU_ANO eq 1995) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 8 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 19))
or
((NU_ANO eq 1994) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 9 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 20))
or
((NU_ANO eq 1993) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 10 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 21))
or
((NU_ANO eq 1992) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 11 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 41))
or
((NU_ANO eq 1991) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 25 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 30 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 35))
or
((NU_ANO eq 1990) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 26 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 31 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 36))
or
((NU_ANO eq 1989) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 27 or FK_COD_ETAPA_ENSINO
eq 32 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 37))
)
));





```

Cabe destacar que estes dados foram coletados por região administrativa, devido ao tamanho dos municípios estudados, como já discutido anteriormente, considera-se esta uma questão muito importante para evitar que a realidade expressada seja reflexo apenas das cidades maiores. Ao todo, obteve-se 42 tabelas, as quais possuíam 40 colunas e 18 linhas cada.

Sendo:

- 14 tabelas referentes aos alunos com dois anos de defasagem escolar: uma por ano estudado, das quais sete correspondiam aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE;
- 14 tabelas referentes aos alunos com mais de dois anos de defasagem escolar: uma por ano estudado, das quais sete eram referentes aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE;
- 14 tabelas referentes ao total de alunos por ano estudado: das quais sete dizem respeito aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE;

Tais tabelas foram resumidas em três etapas de coleta de dados. Em primeiro lugar agrupou-se as séries/anos nos grupos já descritos neste tópico (rever Tabela 4), resultando num total de 14 tabelas. E, em seguida, elaborou-se, utilizando média ponderada, duas tabelas que resumiam os dados por série/ano, sem especificar as regiões as quais estes se referiam, e, por fim, elaborou-se uma tabela contendo o percentual da distorção idade-série em cada ano estudado, esta tabela resumindo os dados está contida no apêndice 3.

Com isso, teve fim o procedimento de coleta e tratamento dos dados.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

No que tange a utilização de técnicas estatísticas, Ferrare (2011) pontua que as mesmas costumam ser negligenciadas em pesquisas críticas de âmbito qualitativo, ainda que possuam potencial metodológico para demonstrar padrões que não são observáveis de outra forma. O presente estudo fez uso de três técnicas estatísticas para análise dos dados. As quais são descritas separadamente a seguir.

5.4.1 Análise das inconsistências

A primeira técnica estatística utilizada consistiu na elaboração de tabelas de frequência, as quais tinham como objetivo dar início a identificação e análise das inconsistências contidas nos dados censitários, buscando assim atingir o objetivo específico de identificar e analisar algumas das possíveis inconsistências existentes nos microdados de matrícula do censo escolar.

Para tal, foi necessária a criação e utilização de contadores no *SAS*. Em termos de lógica, foram elaborados contadores que buscam linha a linha do banco alguma determinada informação. Para tal, utilizou-se um procedimento conhecido como “PROC

SQL”, a partir do qual se identificou a frequência com que cada inconsistência estudada aparece anualmente. No caso, foram analisados três tipos de possíveis inconsistências.

A primeira consistiu no total de alunos em relação ao total de matrículas de alunos que frequentavam alguma etapa de ensino. Partindo do pressuposto que cada aluno deverá ser matriculado somente uma vez na sala comum, cada código de aluno, quando cruzado com a etapa de ensino, deverá aparecer apenas uma vez, pois os atendimentos oferecidos²², como o AEE, não resultam em dados na variável em que se especifica a etapa de ensino. Logo, caso algum aluno possuísse mais de um registro de matrícula na classe comum, em um mesmo ano, isso se configuraria numa inconsistência.

Os códigos com as sintaxes elaboradas para identificar tal inconsistência em relação aos alunos que não compõem o PAEE e que compõem o PAEE estão descritos, respectivamente, a seguir:

```
proc sql;
  select
    count(distinct FK_COD_ALUNO) as CodDist ,
    count(FK_COD_ALUNO) as CodTot
  from dados.dbnpaee (where=(COD_TIPO_TURMA eq 0))
  group by ANO_CENSO;
quit;
```

```
proc sql;
  select
    count(distinct FK_COD_ALUNO) as CodDist ,
    count(FK_COD_ALUNO) as CodTot
  from dados.dbpaee (where=(COD_TIPO_TURMA eq 0))
  group by ANO_CENSO;
quit;
```

Como pode ser visualizado acima, foi elaborado um contador que somava todos os códigos distintos de alunos, e outro que somava todos os códigos de alunos, em relação aqueles estudantes que a variável COD_TIPO_TURMA era igual a 0, ou seja, que estava na classe comum. Sendo que o primeiro contador refere-se aos estudantes que não compunham o PAEE e, o segundo contador, dos que compunham o PAEE (este filtro foi realizado com base na utilização dos bancos que possuíam estes alunos, separadamente). Tais dados foram agrupados por ano. A diferença entre os contadores “CodDist” e “CodTot”

²² O AEE é um dos atendimentos oferecidos, além deste existem outros. Em nenhum tipo de atendimento oferecido inclui-se a etapa de ensino do aluno, ou seja, considerou-se todos os atendimentos existentes e não apenas o AEE.

aponta a inconsistência deste dado em questão, uma vez que o total de códigos deveria ser igual ao de códigos distintos.

A segunda inconsistência analisada foi a averiguação da existência de matrículas de alunos identificados com deficiência múltipla, verificou-se se, nesses casos, os estudantes também eram indicados como possuindo outras deficiências (ou seja, as que, juntas, tornam o mesmo um aluno com deficiência múltipla). Caso este resultado fosse positivo, isso indicaria uma segunda inconsistência, a qual, caso não tratada, resultaria em um número incorreto de estudantes com as deficiências indicadas de forma errônea no caso dos estudantes com deficiência múltipla.

Para esta análise, elaborou-se contadores específicos, os quais foram executados no BD criado para esta análise. O primeiro contador somava as variáveis que representavam deficiências, com exceção da deficiência múltipla. Tal soma, quando maior que zero, representa que o estudante foi identificado com alguma outra deficiência²³, demonstrando assim a inconsistência. Visando aprofundar este dado, foi elaborado um segundo contador, o qual trazia a somatória de 0 com cada tipo de deficiência, separadamente, objetivando conhecer quais as deficiências assinaladas no caso de a inconsistência existir.

As sintaxes destes procedimentos podem ser visualizadas a seguir:

```
proc sql;
  select
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_BAIXA_VISAO+ID_TIPO_NEC_ESP_CEGUEIRA+ID
    _TIPO_NEC_ESP_DEF_AUDITIVA+ID_TIPO_NEC_ESP_SURDEZ+ID_TIPO_NEC_ESP_
    DEF_FISICA+ID_DEFICIENCIA_INTELLECTUAL
    +ID_TIPO_NEC_ESP_SURDO_CEGUEIRA) as ContSC
  from dados.dbdefMultipla (where=(fk_cod_tipo_turma eq 0))
  group by ANO_CENSO;
quit;
```

```
proc sql;
  select
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_BAIXA_VISAO) as ContBV,
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_CEGUEIRA) as ContCEG,
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_AUDITIVA) as ContDA,
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_SURDEZ) as ContSURDEZ,
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_FISICA) as ContDF,
    sum(0+ID_DEFICIENCIA_INTELLECTUAL) as ContDI,
    sum(0+ID_TIPO_NEC_ESP_SURDO_CEGUEIRA) as ContSC
  from dados.dbdefMultipla (where=(fk_cod_tipo_turma eq 0))
  group by ANO_CENSO;
quit;
```

²³ Uma vez que as variáveis que especificam os tipos de deficiência são representadas por “0” e “1” no censo escolar, sendo “não possui” e “possui” o significado destes números, respectivamente.

Executou-se o mesmo procedimento no BD restrito aos alunos surdocegos, buscando verificar se as matrículas destes estudantes também foram preenchidas com alguma outra deficiência sensorial.

Concluída à análise das inconsistências, visando responder a objetivo específico “comparar as características dos estudantes da educação básica do PAEE em relação aos demais”, utilizou-se a técnica estatística denominada análise de correspondência múltipla (ACM).

5.4.2 Análise de Correspondência Múltipla

A principal finalidade deste tipo de análise consiste em identificar e medir relações entre duas ou mais variáveis categóricas, sendo conhecida inclusive como “técnica de redução de dados”, uma vez que busca “[...] ilustrar a distância entre os dados em menos dimensões do que categorias [...]” (FERRARE, 2011, p. 524).

A análise de correspondência é uma técnica multivariada que examina as relações geométricas do cruzamento de variáveis categóricas (PEREIRA, 2004). A proximidade dos pontos no espaço multidimensional indica o nível de associação entre as categorias, fornecendo uma representação multivariada de interdependência para dados não-métricos (HAIR *et al*, 2009). Seu principal objetivo consiste em “determinar o grau de associação global entre suas linhas e as colunas, indicando como as variáveis estão relacionadas” (SOUZA; BASTOS; VIEIRA, 2010, p. 2).

A partir da execução desta técnica, constrói-se de mapas representando indivíduos e categorias ativas. Outros elementos, que ocasionam distorções no mapa, mas acrescentam informações, podem ser incorporados à análise como variáveis suplementares, que são representados na forma gráfica, porém não fazem parte da construção do mapa (BENZECRI, 1992).

No presente estudo os mapas foram elaborados com base nos anos de 2008 e 2014, para dois grupos de alunos: daqueles que compõem o PAEE e dos que não compõem o PAEE, separadamente. Para a definição das categorias ativas e das variáveis suplementares foram elaboradas tabelas de frequência de cada variável (ver apêndice 2) que havia a possibilidade de possuir relevância, ou seja, que poderia contribuir para traçar os perfis e, com isso, compara-los. Em seguida, realizou-se os testes de independência Qui-Quadrado de Pearson ou o teste exato de Fisher. Os testes de independência levaram em consideração cada variável selecionada, verificando se havia ou não uma associação entre as tabela de frequência.

Cada categoria das variáveis estudadas representa uma dimensão, por exemplo, no caso da variável “sexo” tem-se duas dimensões (feminino e masculino), o que ocasiona em representações gráficas multidimensionais. A ACM, basicamente, coloca tais dimensões em um plano unidimensional, em forma de mapa perceptual com duas dimensões (x e y), buscando pontos que essas categorias se cruzam no mapa. Os testes permitem observar o percentual de frequência que tais relações ocorrem, descartando assim frequências abaixo do previsto (20%, no caso do presente estudo). A partir disso definem-se as variáveis ativas e suplementares. Sendo que as variáveis ativas são aquelas que determinam o posicionamento dos pontos no mapa, enquanto que as suplementares são acrescentadas posteriormente, sem distorcer a localização dos pontos já estabelecidos pelas variáveis ativas.

A princípio foram elencadas oito variáveis e, após a execução do teste, foram definidas como categorias ativas as variáveis referentes ao sexo dos alunos, o tipo da escola que estes frequentam (pública ou privada) e a etapa agregada de ensino, permanecendo como variáveis suplementares aquelas que apresentaram mais de 20% das categorias com frequência menor do que 5 no teste Exato de Fisher. São essas: localização da escola (urbana ou rural), etnia e residência do aluno (urbana ou rural). Como as demais variáveis previamente selecionadas não apresentaram relevância em relação as variáveis ativas, elas foram eliminadas dos mapas.

5.4.3 Distorção idade-série

Para a análise da distorção idade-série foram elaborados gráficos em forma de colunas, uma vez que as variáveis consistiam em variáveis discretas. Ao todo se tem sete gráficos, sendo um para cada ano estudado, contendo dados tanto do grupo dos alunos identificados como PAEE quanto daqueles não foram identificados como sendo parte do PAEE. Estes gráficos foram agrupados, visando à apresentação conjunta dos mesmos, permitindo assim maior visualização das possíveis mudanças ocorridas com o passar do ano na distorção idade-série.

Tendo sido descritos os procedimentos metodológicos adotados, tem-se a seguir a apresentação e discussão dos resultados obtidos no presente estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor organização dos dados, os resultados foram divididos em três partes, cada uma delas vinculadas aos objetivos específicos do estudo. Na primeira tem-se os dados referentes às análises das inconsistências encontradas. Na segunda as análises realizadas com base na ACM e, por fim, as análises quanto à distorção idade-série.

6.1 ANÁLISE DAS INCONSISTÊNCIAS ENCONTRADAS NOS BD

Dados censitários possuem suas limitações, porém, ao mesmo tempo, são de extrema relevância no que tange à análise de políticas educacionais, uma vez que prevê-se a utilização dos mesmos tanto para a elaboração quanto para manutenção de tais políticas. Sendo assim, investigou-se algumas das possíveis inconsistências existentes nestes dados, tornando possível a sugestão de melhorias para que os mesmos sejam mais sólidos.

Nesse sentido, foram identificadas três possíveis inconsistências no que tange aos alunos da educação especial. A primeira diz respeito ao preenchimento duplicado de um ou mais alunos no ensino regular.

A Tabela 5 traz a relação, por ano estudado, do total de códigos distintos de alunos e o total de códigos existentes, bem como, a diferença entre os mesmos, a partir da qual se calculou a porcentagem desta inconsistência.

Tabela 5 – Relação da diferença entre os códigos distintos de alunos e os o total de códigos de alunos existentes matriculados no ensino regular

NÃO PAEE				
ANO	CÓDIGOS DISTINTOS	TOTAL DE ALUNOS	DIFERENÇA	%
2008	3858649	3877524	18875	0,49%
2009	3822364	3834849	12485	0,33%
2010	3845028	3848122	3094	0,08%
2011	3832889	3833327	438	0,01%
2012	3818904	3819226	322	0,01%
2013	3798963	3799829	866	0,02%
2014	3788910	3791556	2646	0,07%
PAEE				
ANO	ALUNOS DISTINTOS	TOTAL DE ALUNOS	DIFERENÇA	%
2008	57015	58044	1029	2%
2009	62330	62966	636	1%
2010	61241	62389	1148	2%
2011	57968	58042	74	0,1%
2012	59219	59319	100	0,2%
2013	59221	59377	156	0,3%
2014	59799	59978	179	0,3%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).

Como pode ser observado acima, apenas um pequeno percentual de matrículas de alunos na classe comum foi registrado mais de uma vez, sendo que houve contínua queda desta inconsistência com o passar dos anos, seguido de discreto aumento no final do período estudado. Além disso, o percentual de inconsistência foi sempre maior para o PAEE em relação ao grupo dos demais estudantes não identificados como parte do PAEE.

Uma limitação encontrada nos dados censitários identificada por outros pesquisadores consiste na sua fidedignidade. Resende e Lacerda (2013) demonstraram que há inconsistência dos dados censitários em relação aos dados estatísticos coletados pelas pesquisadoras na Secretaria de Educação. Logo, com a baixa frequência da inconsistência apresentada acima, pode-se afirmar que a falta de fidedignidade é maior quando há indicação destes alunos como sendo PAEE, cabendo assim analisar possíveis motivos que expliquem essa diferença.

Uma segunda possível inconsistência analisada referiu-se ao preenchimento das matrículas dos alunos com deficiência múltipla. Mais especificamente, verificou-se a frequência com que estes estudantes eram identificados como possuindo outra deficiência além da deficiência múltipla (Tabela 6).

Tabela 6 – Relação da frequência da indicação do aluno com outro tipo de deficiência além da múltipla

Ano	Freq. / %	Quantidade de vezes que o aluno foi marcado com outro tipo de deficiência					Total
		0	1	2	3	4	
2008	Freq.	3991	2	0	0	0	2
	%	18,64	0,01	0,00	0,00	0,00	0.1%
2009	Freq.	3725	63	107	16	1	187
	%	17,40	0,29	0,50	0,07	0,00	4.8%
2010	Freq.	0	34	1774	131	2	1941
	%	0,00	0,16	8,28	0,61	0,01	100.0%
2011	Freq.	0	17	1966	90	3	2076
	%	0,00	0,08	9,18	0,42	0,01	100.0%
2012	Freq.	0	20	2247	114	18	2399
	%	0,00	0,09	10,49	0,53	0,08	100.0%
2013	Freq.	1	22	3175	257	15	3469
	%	0,00	0,10	14,83	1,20	0,07	100.0%
2014	Freq.	4	15	3481	119	4	3619
	%	0,02	0,07	16,26	0,56	0,02	99.9%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).

Como pode ser observado na Tabela 6, a partir do ano de 2010 começou a haver grande distorção nesses dados, uma vez que, praticamente, todos os estudantes com deficiência múltipla passaram a ser notificados como possuindo, ao menos, uma outra deficiência concomitante. Uma primeira explicação para esta informação consiste na possibilidade de o responsável pelo preenchimento ter dificuldade para informar sobre quais são os tipos de deficiência que estes estudantes possuem, ou seja, desconhecem a conceituação dos tipos de deficiência. Dias (2014), ao realizar um estudo no âmbito de 2012 em que objetivou analisar o procedimento adotado pelas escolas da Rede Municipal de Londrina para o preenchimento do Censo Escolar, observou, através de entrevistas com os secretários das escolas que preenchem estes dados, que os mesmos não realizam a leitura do “caderno de instruções” disponibilizado pelo INEP e desconhecem a página online contendo as “perguntas frequentes” acerca das dúvidas relacionadas ao preenchimento, uma vez que, na realidade estudada pela autora, estas informações ficam restritas à Secretaria de Educação, de forma que quem, de fato, preenche os dados censitários não tem acesso à elas.

Ainda que a pessoa responsável pelo preenchimento possua acesso ao material de apoio supracitado, destaca-se que, mesmo no âmbito teórico, há discrepância quanto à definição da conceituação da deficiência múltipla (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009), de tal forma que é de se esperar que haja confusão em relação ao preenchimento dos dados relacionados à mesma no censo escolar.

Buscando conhecer mais detalhadamente este dado, elaborou-se a tabela 7, a qual traz a relação de quais deficiências foram sinalizadas além da deficiência múltipla.

Como pode ser observado, a partir do ano de 2010, momento em que a inconsistência se tornou recorrente, a maioria das indicações errôneas consistia em relação à indicação do estudante como possuindo deficiência intelectual e/ou deficiência física.

Realizou-se o mesmo procedimento em relação aos estudantes identificados como surdocegos e, nesse caso, percebeu-se que a inconsistência foi nula, ou seja, com exceção daqueles que também foram indicados como deficiência múltipla, não houve indicação destes alunos como possuindo, além da surdocegueira, outra deficiência sensorial (deficiência visual, sendo subdividida em cegueira ou baixa visão, surdez ou deficiência auditiva).

Dada tal situação, bem como o dissenso teórico em relação a deficiência múltipla, optou-se por analisar a definição dada pelo próprio INEP da deficiência múltipla para instruir os respondentes do censo. Para tal, fez-se uso do caderno de instruções de

preenchimento do censo escolar de 2016, cujas definições de deficiência múltipla e surdocegueira, respectivamente, são:

[...] Deficiência múltipla: consiste na associação de duas ou mais deficiências.
Surdocegueira: trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez [...] (BRASIL, 2016e).

Tabela 7 – Relação das inconsistências relativas ao preenchimento incorreto de alunos com deficiência múltipla

RELAÇÃO DE ALUNOS DECLARADOS COMO DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E OUTRO TIPO DE DEFICIÊNCIA										
ANO	Freq. %	Baixa Visão	Cegueira	Deficiência Auditiva	Surdez	Deficiência física	Deficiência Intelectual	Surdocegueira	TOTAL	Deficiência múltipla
2008	Freq.	0	0	0	0	2	0	0	2	4402
	%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,05%	0,00%	0,00%	0,05%	
2009	Freq.	40	8	17	22	125	160	0	372	4302
	%	0,93%	0,19%	0,40%	0,51%	2,91%	3,72%	0,00%	8,65%	
2010	Freq.	241	153	113	84	1912	2030	35	4568	2212
	%	10,90%	6,92%	5,11%	3,80%	86,44%	91,77%	1,58%	206,51%	
2011	Freq.	317	92	114	117	1962	2113	20	4735	2311
	%	13,72%	3,98%	4,93%	5,06%	84,90%	91,43%	0,87%	204,89%	
2012	Freq.	424	87	180	139	2204	2364	22	5420	2627
	%	16,14%	3,31%	6,85%	5,29%	83,90%	89,99%	0,84%	206,32%	
2013	Freq.	732	116	261	228	3159	3308	25	7829	3765
	%	19,44%	3,08%	6,93%	6,06%	83,90%	87,86%	0,66%	207,94%	
2014	Freq.	710	102	253	184	3300	3384	18	7951	3915
	%	18,14%	2,61%	6,46%	4,70%	84,29%	86,44%	0,46%	203,09%	

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).

A partir de tal definição é possível inferir que a diferença de conceituação que causou confusão na hora do preenchimento é a terminologia “associação de duas ou mais deficiências” para deficiência múltipla, enquanto que para surdocegueira tem-se “trata-se de uma deficiência única”, ou seja, está claro que se o aluno foi indicado como possuindo esta deficiência, não deveria ser indicado possuindo outra deficiência sensorial. Entretanto, como já discutido neste tópico, tem-se também a possibilidade dos responsáveis pelo preenchimento não lerem este material de consulta (DIAS, 2014).

Além de que, conceitualmente a definição apresentada pelo INEP para deficiência múltipla não é equivocada, uma vez que os diferentes conceitos culminam na combinação de duas ou mais deficiências (TEXEIRA; NAGLIATE, 2009).

Logo, considerando a discussão acerca desta inconsistência e as possíveis causas do preenchimento equivocado. Sugere-se alternativas para reduzir ou eliminar tais inconsistências:

1) Realizar o aprimoramento no questionário do censo escolar, por meio da explicitação de que caso o aluno possua deficiência múltipla, não deverão ser indicadas quais são as deficiências combinadas que a acarretam;

2) Tratar o BD em questão após a coleta dos dados e antes da sua disponibilização para o público, eliminando o conteúdo das variáveis que explicitam os demais tipos de deficiência, caso o aluno seja assinalado como com deficiência múltipla;

3) Criar uma sub-questão na qual, caso o respondente indique que trata-se de uma matrícula de estudante deficiência múltipla, este deverá assinalar quais são as deficiências que compõem a deficiência múltipla.

4) Explicitar no leia-me do BD disponibilizado para o público e utilizado para leitura e análise dos microdados censitários, a necessidade da criação de um filtro que elimine os demais tipos de deficiência, caso haja o interesse em se discriminar quais deficiências associadas dos alunos identificados como tendo deficiência múltipla, o que seria a opção mais interessante, pois daria a possibilidade de análise deste tipo de caso, viabilizando estudos que discutam a terminologia, bem como, o entendimento dos atores escolares quanto a este tipo de deficiência.

Além disso, há casos que, mesmo com a terminologia supracitada, apresentam erro conceitual, mais especificamente, aqueles em que além da deficiência múltipla o aluno foi indicado como possuindo apenas uma deficiência concomitante (rever Tabela 6), uma vez que, neste caso, não se enquadraria em deficiência múltipla. O que demonstra que, para além das problemáticas já discutidas para solucionar esta inconsistência, faz-se necessário repensar

a formação concedida a estes profissionais quanto a área da educação especial. Uma vez que se não há compreensão de quem é esse aluno, como atuar com ele?

6.2 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA

Os resultados referentes à ACM foram coletados separadamente, sendo realizadas ao todo quatro análises. Foram elaboradas as análises descritivas, as quais objetivaram conhecer a relação entre as variáveis selecionadas. A partir da seleção dessas variáveis, como já descrito na metodologia, se deu o procedimento de elaboração dos mapas perceptuais, os quais que trazem a relação das variáveis suplementares com às variáveis ativas. Os resultados foram agrupados em quatro partes: a) aspectos referentes às construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2008; b) aspectos referentes as construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2014; c) apresentação e análise dos mapas perceptuais de 2008; d) apresentação e análise dos mapas perceptuais de 2014.

6.2.1 Aspectos referentes às construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2008

A tabela 8 apresenta as coordenadas e contribuição de cada variável ativa para as dimensões 1 (eixo x) e 2 (eixo y), sendo referente ao mapa de estudantes que não compõem o PAEE em 2008.

Tabela 8 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que não compõem o PAEE em 2008

Variáveis	Descrição das categorias	Categorias	Coordenadas		Contribuição (em %)	
			Dim1	Dim2	Dim1	Dim2
Tipo de dependência administrativa	Escola Privada	EscPrivada	1,41	0,07	38,48	0,1
	Escola Pública	EscPública	-0,42	-0,02	11,35	0,03
Etapa de Ensino Agregada	Ensino Médio	EM	-0,50	1,39	3,85	34,85
	Educação Infantil	EdI	1,52	0,18	38,92	0,61
	Ensino Fundamental – anos finais	EfF	-0,49	-0,30	6,08	2,59
	Ensino Fundamental – anos iniciais	EfI	-0,20	-0,63	1,08	12,4
Sexo	Sexo feminino	Feminino	-0,05	0,72	0,12	24,96
	Sexo masculino	Masculino	0,05	-0,70	0,12	24,46

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

De acordo com a tabela 8 a dimensão 1 tem maior contribuição das categorias EscPrivada, EscPública e EdI. Em relação ao tipo da escola, verificou-se que há uma contraposição das coordenadas, ou seja, valores negativos no eixo levam à proximidade da EscPública e valores positivos à EscPrivada. Em relação à dimensão 2, observou-se uma contraposição das categorias Feminino e Masculino, classes que tem contribuições maiores nessa dimensão, sendo valores positivos no eixo próximos ao sexo feminino e valores negativos ao masculino.

De forma semelhante, tem-se a tabela 9, a qual apresenta as coordenadas e contribuição de cada variável ativa para as dimensões 1 (eixo x) e 2 (eixo y), sendo referente ao mapa de estudantes que compõem o PAEE.

Tabela 9 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que compõem o PAEE em 2008

Variáveis	Descrição das categorias	Categorias	Coordenadas		Contribuição (em %)	
			Dim1	Dim2	Dim1	Dim2
Tipo de dependência administrativa	Escola Privada	EscPrivada	1,47	-0,04	38,79	0,03
	Escola Pública	EscPública	-0,42	0,01	11,12	0,01
Etapa de Ensino Agregada	Ensino Médio	EM	-0,29	2,71	0,30	31,47
	Educação Infantil	EdI	1,401	0,79	18,41	6,96
	Ensino Fundamental – anos finais	EfF	-1,21	0,22	28,35	1,10
	Ensino Fundamental – anos iniciais	EfI	0,23	-0,44	2,67	11,20
Sexo	Sexo feminino	Feminino	0,08	0,88	0,22	29,74
	Sexo masculino	Masculino	-0,05	-0,57	0,14	19,49

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Como pode ser observado na Tabela 9, há grande semelhança nas coordenadas. Ainda que haja categorias cuja localização é consideravelmente diferente, não houve mudança de quadrante. A dimensão 1 permanece tendo maior contribuição das categorias EscPrivada, EscPública e EdI, porém passa a ter contribuição significativa da EfF, para o grupo dos alunos do PAEE. Em relação ao tipo de dependência administrativa, manteve-se a contraposição das coordenadas. Já quanto as etapas de ensino, verificou-se o mesmo comportamento em relação à EdI e EfF. Em relação à dimensão 2, manteve-se a contraposição das categorias Feminino e Masculino, acrescentando a contraposição entre EM e EfI, classes que tem contribuições maiores

nessa dimensão, sendo valores positivos no eixo, próximos ao sexo feminino e ensino médio e valores negativos em relação ao sexo masculino e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Tais diferenciações demonstram a existência de características que diferenciam, estatisticamente, o perfil dos alunos PAEE dos demais estudantes. Uma vez que, se presentes na ACM, possuem um padrão de características apresentada por grande percentual de alunos PAEE.

6.2.2 Aspectos referentes às construções dos mapas perceptuais referentes ao ano de 2014

A tabela 10 traz a relação das coordenadas e contribuição de cada variável ativa para as dimensões 1 (eixo x) e 2 (eixo y), sendo referente ao mapa de estudantes que não compõem o PAEE em 2014.

Tabela 10 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que não compõem o PAEE em 2014

Variáveis	Descrição das categorias	Categorias	Coordenadas		Contribuição (em %)	
			Dim1	Dim2	Dim1	Dim2
Tipo de dependência administrativa	Escola Privada	EscPrivada	1,24	0,03	35,53	0,03
	Escola Pública	EscPública	-0,50	-0,01	14,45	0,01
Etapa de Ensino Agregada	Ensino Médio	EM	-0,74	1,18	9,19	28,73
	Educação Infantil	EdI	1,42	0,23	36,46	1,19
	Ensino Fundamental – anos finais	EfF	-0,40	-0,83	3,36	17,62
	Ensino Fundamental – anos iniciais	EfI	-0,20	-0,27	0,99	2,19
Sexo	Sexo feminino	Feminino	-0,01	0,72	0,01	25,55
	Sexo masculino	Masculino	0,01	-0,70	0,01	24,69

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 10, pode-se observar que não houve mudanças consideráveis em relação as características dos estudantes PAEE e não PAEE. As categorias EscPrivada, EscPública e EdI permaneceram tendo maior contribuição na dimensão 1. Em relação ao tipo das dependências administrativas, manteve-se há uma contraposição das coordenadas. De forma semelhante, quanto à dimensão 2, manteve-se a contraposição das categorias Feminino e Masculino. E ainda, como pode ser observado na tabela 11 abaixo, não houve alteração significativa no posicionamento das coordenadas do mapa referente aos

alunos PAEE em 2014 em relação ao de 2008. Mantendo-se, assim, aspectos semelhantes de distinção no perfil dos alunos PAEE em relação aos que não compõem o PAEE.

Tabela 11 – Relação das variáveis ativas, com suas respectivas coordenadas e contribuição relativa das variáveis ativas: alunos que compõem o PAEE em 2014

Variáveis	Descrição das categorias	Categorias	Coordenadas		Contribuição (em %)	
			Dim1	Dim2	Dim1	Dim2
Tipo de dependência administrativa	Escola Privada	EscPrivada	1,24	0,03	35,53	0,03
	Escola Pública	EscPública	-0,50	-0,01	14,45	0,01
Etapa de Ensino Agregada	Ensino Médio	EM	-0,74	1,18	9,19	28,73
	Educação Infantil	EdI	1,42	0,23	36,46	1,19
	Ensino Fundamental – anos finais	EfF	-0,40	-0,83	3,36	17,62
	Ensino Fundamental – anos iniciais	EfI	-0,20	-0,27	0,99	2,19
Sexo	Sexo feminino	Feminino	-0,01	0,72	0,01	25,55
	Sexo masculino	Masculino	0,01	-0,70	0,01	24,69

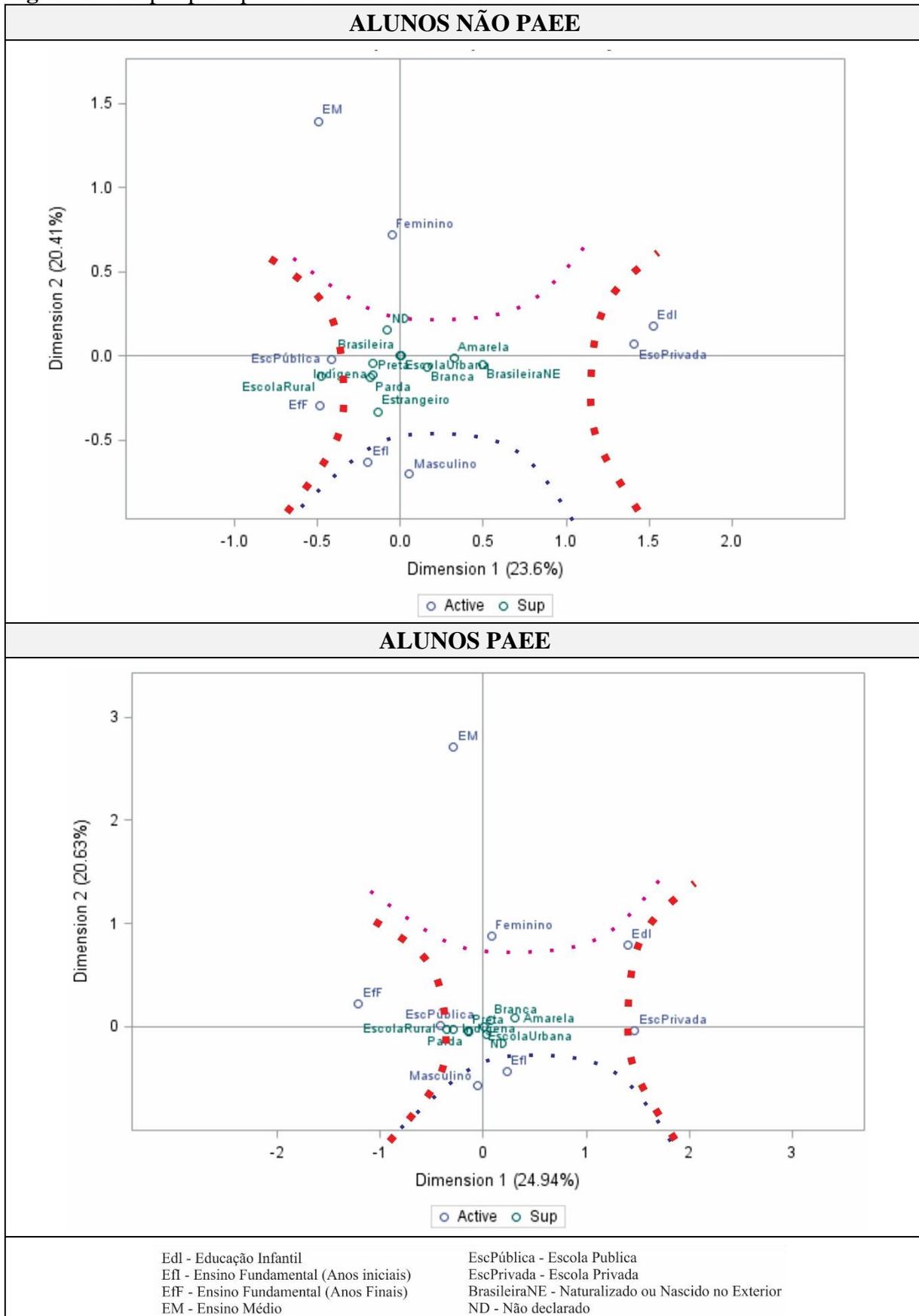
Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Tendo sido apresentados os dados que originaram a construção dos mapas perceptuais, pode se dar início à apresentação e análise destes mapas.

6.2.3 Apresentação e análise dos mapas perceptuais de 2008 e 2014

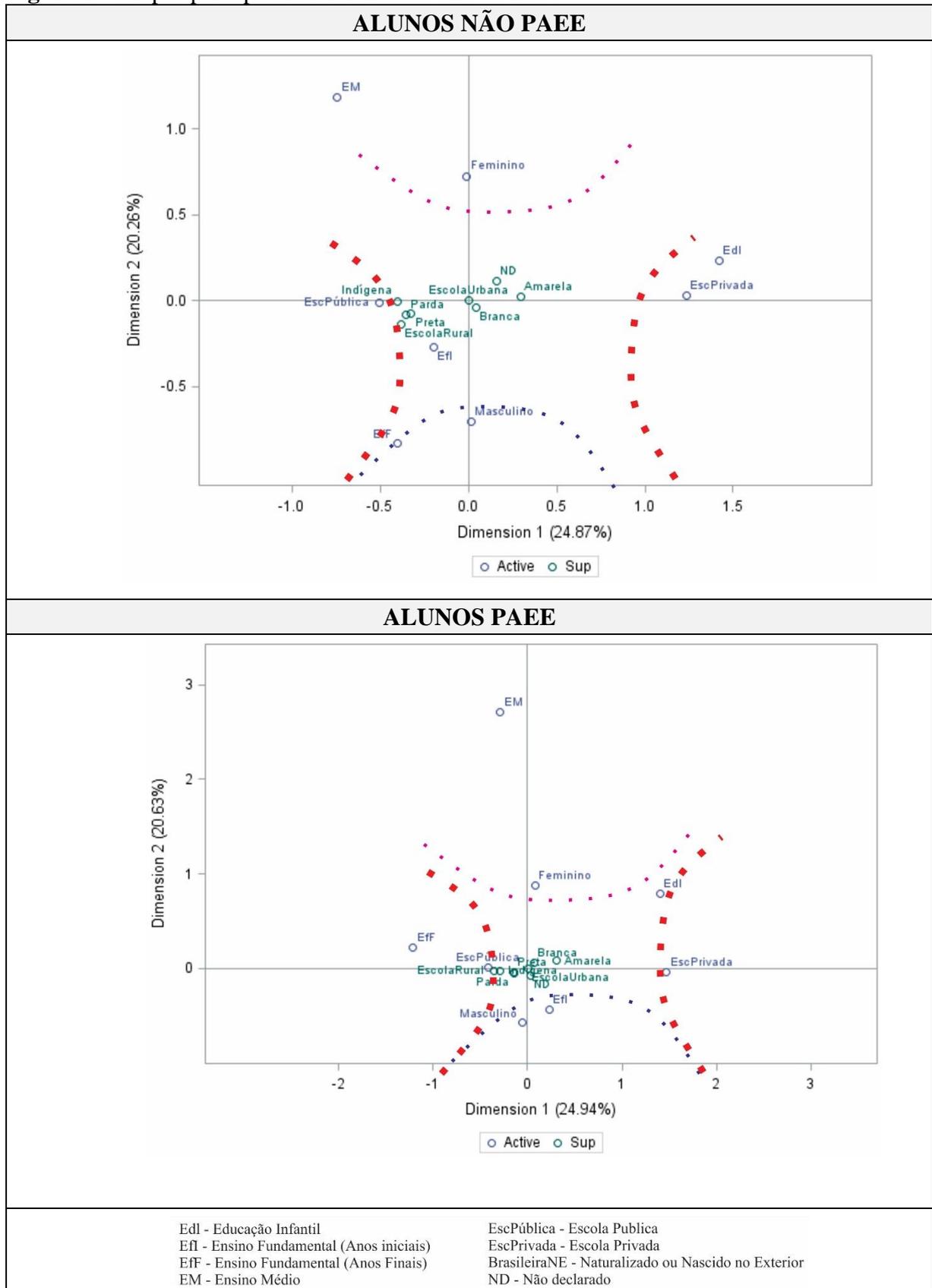
A Figura 1 e 2 trazem os mapas perceptuais, sendo estes referentes aos anos de 2008 e 2014, respectivamente. Optou-se por analisar os dados de forma conjunta, pois os resultados se mostraram semelhantes, além de que, acredita-se que esta organização viabiliza melhor visualização para comparação dos dados.

Figura 1 – Mapas perceptuais referentes ao ano de 2008



Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Figura 2 – Mapas perceptuais referentes ao ano de 2014



Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Como pode ser observado nas figuras contidas nas duas páginas anteriores, os resultados obtidos em ambos os anos são extremamente semelhantes, indicando que há pouca variação entre o perfil do alunado que frequentava a escola comum em 2008 e o que frequentava em 2014. Além disso, o perfil entre ambos os públicos estudados se assemelha em diversos aspectos.

Em relação às variáveis ativas, pode-se observar que na dimensão 1 (eixo x), em todos os mapas, as variáveis à direita estão mais relacionadas à escola privada ao passo de que, as da esquerda relacionam-se mais à escola pública. Já quanto a dimensão 2 (eixo y), as variáveis acima do eixo horizontal relacionam-se ao sexo feminino e abaixo ao masculino.

Algumas relações são mais fortes, evidenciando a existência de uma relação estatística mais intrínseca entre as variáveis, são elas: escola privada e educação infantil (sendo mais evidenciada em alunos não PAEE); sexo masculino e anos iniciais do ensino fundamental; sexo masculino e anos finais do ensino fundamental (com exceção do mapa de alunos PAEE de 2008); sexo feminino e ensino médio; escola pública e os alunos classificados como indígenas e pardos; escola pública e escola localizada na zona rural.

No caso dos alunos que não compõem o PAEE, observou-se associação entre etnia não declarada com o sexo feminino, bem como, entre escola privada e alunos declarados amarelos e brancos, e, em relação as escolas públicas, os indígenas e pardos. Já quanto aos alunos PAEE, manteve-se a associação de alunos indicados como amarelos e a escola privada, bem como, alunos indicados como pardos e a escola pública. Porém, diminuiu a associação entre os alunos brancos e a escola privada e parou de haver associação entre alunos indígenas e a escola pública, demonstrando que os alunos PAEE estão mais associados à escola pública como um todo, diferentemente dos não PAEE.

Cabe pontuar que tais relações não são definidas apenas pela frequência dessas variáveis, uma vez que, quando analisadas de forma multivariada, elas implicam na relação entre todas as variáveis ativas, pois a disposição dos pontos se dá com base nestas. A análise demonstra as relações existentes, porém não explica suas causas, demandando assim, estudos que as expliquem. Nesse sentido, a partir da literatura já existente na área foi possível inferir, com base na literatura já existente, algumas relações, porém outras ainda demandariam mais estudos e, ao mesmo tempo, por se tratar de uma técnica nova utilizada para analisar estes dados especificamente, são precisos mais estudos da área da educação especial que utilizem a ACM como técnica estatística.

No que tange as relações que serão discutidas no presente estudo, a primeira diz respeito à associação da etapa de ensino com o sexo. Para melhor visualização dessa

relação, realizou-se um recorte nos mapas das figuras 1 e 2, excluindo as demais variáveis e destacando tais associações (Figura 3).

Como por ser observado nos mapas contidos na Figura 3, fica evidente a associação das diferentes etapas de ensino e o sexo dos alunos. A associação demonstra que, de alguma forma, as meninas possuem relação com a educação infantil e o ensino médio, enquanto que os meninos com os anos iniciais do ensino fundamental e, com exceção dos alunos PAEE em 2008, com os anos finais. Essa associação é mais forte para os ambos os públicos em 2008 e 2014, e, no ano de 2014, para os alunos PAEE.

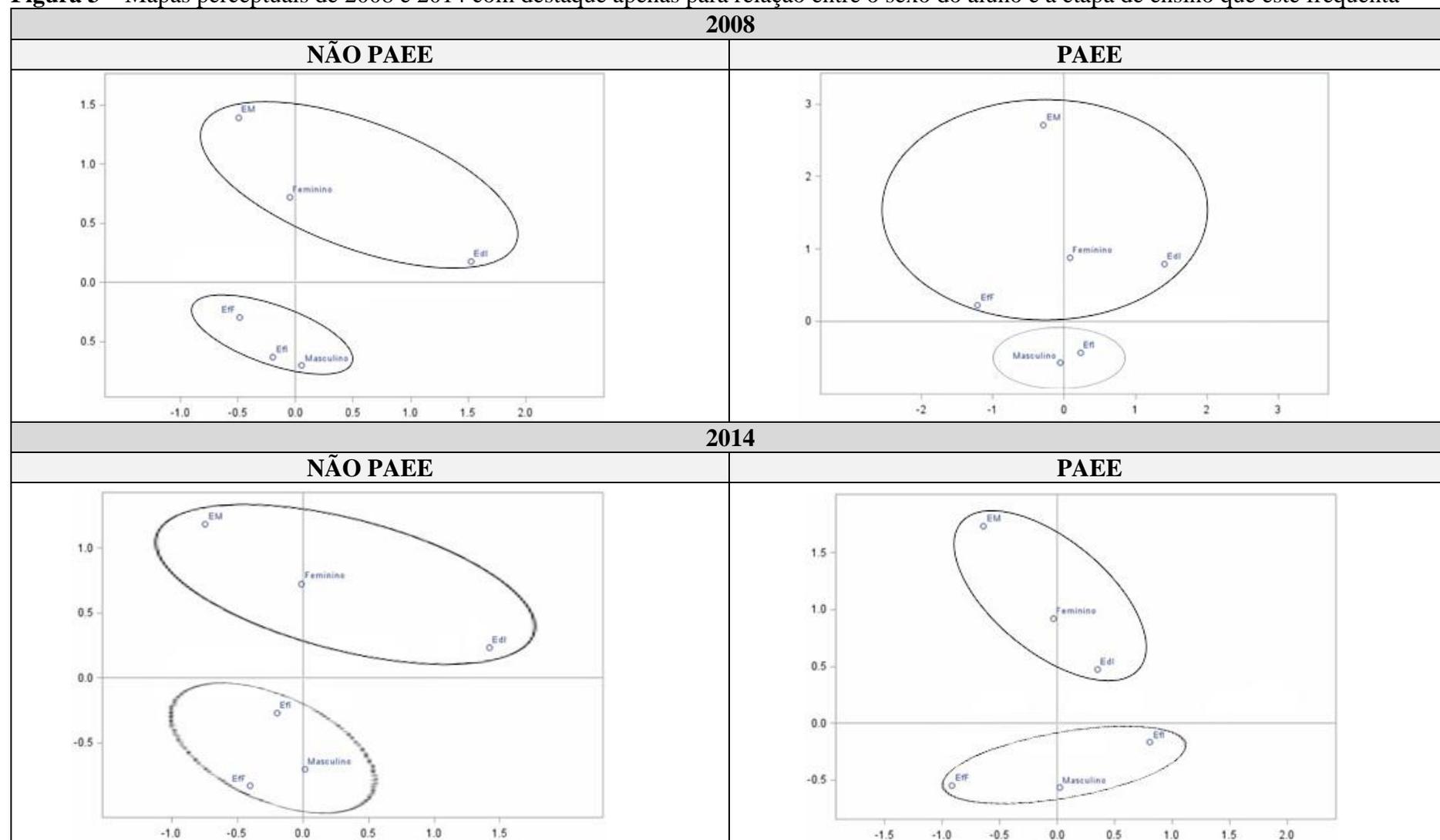
Tal associação demonstra duas possibilidades de análise, a primeira que proporcionalmente há maior evasão escolar de meninos do que de meninas. E, além disso, que, de alguma forma, as meninas estão mais associadas à educação infantil do que os meninos, o que pode indicar que frequentar a educação infantil é um possível fator de sucesso no que tange alcançar o ensino médio, sendo que no caso dos alunos PAEE essas afirmações são mais evidentes.

A primeira associação descrita vem sendo estudada já há algum tempo na educação. Carvalho (2004), por exemplo, pontuou que as estatísticas oficiais demonstram que há diferenciação nítida no que diz respeito ao desempenho escolar entre meninos e meninas. Até a década de 1960 os homens tinham mais acesso e melhor desempenho escolar do que as mulheres. Porém, em 1999 essa situação se inverteu e as mulheres passaram a ter melhor desempenho escolar, mesmo que houvesse mais homens com acesso a escolar. Tal recorte se intensifica quando se considera a etnia do aluno, uma vez que meninos negros possuem maior dificuldade escolar do que os meninos brancos.

Ainda no que diz respeito a este assunto e aos dados estatísticos, Viana e Unbehaum (2004) pontuaram que, apesar de haver, em todas as regiões do país, distribuição proporcional de meninos e meninas por etapa de ensino, com os meninos sempre levemente em maior proporção do que as meninas, com o decorrer do ensino fundamental, mais especificamente a partir da quarta série, este quadro se inverte, de forma que a frequência absoluta de meninas passa a ser superior do que de meninos.

Realizou-se a análise da frequência absoluta da relação da quantidade de meninos e de meninas nos dados utilizados para a elaboração dos mapas perceptuais do presente estudo, pode-se observar que há leve prevalência de meninos em relação às meninas, tanto no alunado como um todo quanto no PAEE (ver tabelas 12 e 13).

Figura 3 – Mapas perceptuais de 2008 e 2014 com destaque apenas para relação entre o sexo do aluno e a etapa de ensino que este frequenta



Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa.

Tabela 12 – Frequência absoluta em relação ao sexo dos estudante não PAEE (2008 e 2014)

Etapa	2008					2014				
	Feminino		Masculino		TOTAL	Feminino		Masculino		TOTAL
	Freq	%	Freq	%		Freq	%	Freq	%	
Ed. Infantil	374775	49%	392608	51%	767383	416914	49%	438054	49%	854968
EF – Anos iniciais	604287	49%	636457	51%	1240744	573826	49%	597584	49%	1171410
EF – Anos finais	572786	49%	587800	51%	1160586	477120	49%	505423	49%	982543
Ensino Médio	367221	52%	341626	48%	708847	397119	51%	388465	51%	785584

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008 e 2014).

Como pode ser observado na tabela 12, a frequência de ambos os sexos é proporcional quando se trata de alunos não PAEE, o que não ocorre quando se observa o alunado PAEE.

Tabela 13 – Frequência absoluta em relação ao sexo dos estudantes PAEE (2008 e 2014)

Etapa	2008					2014				
	Feminino		Masculino		TOTAL	Feminino		Masculino		TOTAL
	Freq	%	Freq	%		Freq	%	Freq	%	
Ed. Infantil	2571	42%	3564	58%	6135	2037	39%	3225	61%	5262
EF – Anos iniciais	12279	39%	19392	61%	31671	9024	74%	15350	26%	12249
EF – Anos finais	5023	40%	7685	60%	12708	7106	32%	11705	68%	22456
Ensino Médio	1055	45%	1276	55%	2331	2893	20%	3974	80%	14598

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008 e 2014).

No ano de 2008 havia uma proporção de 40% a 60%, o que vai ao encontro da literatura, a qual demonstra que há uma super indicação de meninos para a educação especial (MENDES; LOURENÇO, 2009), dado este que foi confirmado em estudos que analisaram os dados censitários (SÁ; CAIADO, 2012; REBELO, 2012; SILVA, 2014). De forma significativamente diferente, quando se observa o ano de 2014, pode se observar que há prevalência de meninos no final do ensino fundamental, a qual cai drasticamente, sendo desproporcional a redução de alunos do sexo masculino.

Associando este fato com o demonstrado pela ACM, cabe questionar: quem são esses alunos que chegam ao ensino médio? Por que há associação entre as meninas e o ensino médio se, em termos de frequência absoluta, elas estão em menor proporção nesta etapa? Cabe destacar que a ACM analisa as frequências de forma multivariada, ou seja, as frequências utilizadas para a elaboração do mapa levam em conta todas as variáveis ativas e suas respectivas categorias ao mesmo tempo, possibilitando, assim, enxergar problemáticas que os dados estatísticos não viabilizavam a partir de outras análises simples.

Logo, pode-se inferir duas possibilidades quanto a relação entre a etapa de ensino e o sexo dos alunos. A primeira é que, assim como já vem sendo estudado ao decorrer dos anos, há maior incidência de evasão escolar de meninos, fato vem sendo estudado pela literatura e que, nesse sentido, merece ainda mais aprofundamento, visando compreender este fator não somente na educação como um todo, mas também na educação especial, a qual é composta por um público que possui características específicas.

A segunda é que a utilização da ACM para analisar estes dados trata-se de uma metodologia exploratória na área, indicando a necessidade de estudos com este mesmo método, buscando compreender mais profundamente o papel desta e como ela pode ajudar a interpretar os dados censitários. Além de que, os resultados obtidos através da utilização da ACM trazem dados exploratórios, os quais demandam análises através de outras técnicas de coleta e análise de dados, visando a triangulação dos dados e, com isso, a comprovação da efetividade desta metodologia analítica para o propósito utilizado no presente estudo.

Dando sequência à interpretação do mapa, tem-se a associação do ensino médio com a educação infantil, o que pode indicar que, de alguma forma, o fato de os alunos frequentarem a educação infantil pode ser um fator que ocasione na possibilidade destes estudantes permanecerem na escola e alcançarem o ensino médio.

A literatura já demonstra que a educação infantil possui importância no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, especialmente se houver qualidade nesta etapa de ensino (DE VITTA; EMMEL, 2004; BISCEGLI *et al.*, 2007). No que diz respeito ao aluno com deficiência, Bersch e Machado (2007), por sua vez, pontuam que o aluno com deficiência necessita, assim como seus pares sem deficiência, vivenciar as brincadeiras corporais, musicais, sensoriais, as cores, formas, noção de tempo e espaço, dentre experiências que as crianças têm acesso nesta etapa.

Ray e Smith (2010), através de uma vasta revisão de literatura internacional, observaram que a educação infantil pode possuir grande influência no sucesso escolar do indivíduo à longo termo, ou seja, com o passar dos anos. Segundo os dados revisados pelas autoras, isso se dá pois a educação infantil, caso sejam utilizadas estratégias adequadas de ensino, consiste em um espaço em que as crianças desenvolvem habilidades essenciais que serão utilizadas durante toda sua vida escolar. Além disso, esta etapa escolar promove grande influência no desenvolvimento das habilidades sociais da criança, as quais se mostram cruciais para seu sucesso acadêmico. Logo, considerando que esta é uma etapa crítica para o desenvolvimento e o sucesso escolar futuro do indivíduo os autores demonstram que a

literatura defende uma carga horária integral possui grande influência para que a educação infantil promova de forma efetiva seu papel.

Nesse sentido, é essencial garantir acesso à educação infantil para todos os alunos, o que incluir, obviamente, os PAEE, o que não está previsto na lei brasileira até então, uma vez que o ensino obrigatório era, nos anos estudados, previsto a partir do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação reduziu a idade mínima da faixa de escolaridade obrigatória, de seis para quatro anos, mas mesmo assim, essa pode ser uma idade muito tardia para alunos do PAEE (MENDES, 2010). Além de que, tem-se ainda a questão da grande influência carga horária integral para promoção efetiva do papel da educação infantil trazido na literatura internacional (REY; SMITH, 2010).

Entretanto, este tipo de carga horária merece uma atenção especial no Brasil, pois, como pontuado por Barbosa, Richter e Delgado (2015) as condições sociais das famílias brasileiras tanto no âmbito urbano quanto rural levam a decisão pela carga horária integral. As autoras, por sua vez, realizaram uma revisão de literatura de âmbito nacional acerca do tema e observaram que, dada a escassez de estudos encontrados acerca da educação infantil em tempo integral, este é um ponto que ainda demanda investigação no cenário brasileiro, não havendo projetos pedagógicos no Brasil que sustentem à oferta da educação infantil em tempo integral. As autoras ainda pontuam a necessidade de estudos que explorem esta questão e colocam que três problemas que precisam ser resolvidos para se pensar neste tipo de ensino consistem na articulação entre “entre políticas públicas e formação integral; integralidade pedagógica do projeto educativo; e integralidade das relações no tempo e nos espaços.” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, p. 99, 2015)

Sobre a articulação entre as políticas públicas e à prática escolar, as autoras sinalizam que é “possível observar que, no momento da discussão das propostas de políticas públicas de educação infantil, sempre houve o reconhecimento e a reivindicação pela necessidade de políticas articuladas, porém poucas são as experiências que alcançaram a sua realização.” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, p. 102, 2015).

Logo, finalizando esta discussão acerca deste tópico, é preciso se seja repensada a política de obrigatoriedade de ensino, visando englobar a educação infantil nesta política. Paralelamente, é preciso buscar a garantia de qualidade de ensino para todos os alunos, o que inclui não apenas infraestrutura adequada, mas também formação de professores. Para além disso, no que tange à efetivação de uma carga horária integral na educação infantil no Brasil, demanda-se a compreensão do espaço escolar brasileiro e da forma como os três fatores citados pelas autoras Barbosa, Richter e Delgado (2015) são

colocados em prática no país. Aspecto este que merece exploração, uma vez que há vasta literatura internacional defendendo este tipo de carga horária para esta etapa de ensino.

Para finalizar a interpretação dos mapas, uma última questão que não foi discutida, diz respeito à associação de educação infantil e escola privada. Buscou-se observar as frequências absolutas em relação a distribuição dos alunos nesta etapa entre escola pública e privada, porém esta não ajudou a interpretar os dados, uma vez que, apesar de ser maior proporção de matrículas do que as outras etapas de ensino, a frequência de alunos tanto PAEE quanto não PAEE, em ambos os anos estudados, é apenas em torno de 40% na escola privada.

É possível que esse dado seja explicado pelo fato dos pais terem que recorrer com maior frequência às escolas privadas de educação infantil, porque esse nível não é, até então, considerado obrigatório na política educacional brasileira. Assim o nível de educação infantil apareceria mais associado ao ensino privado do que os demais níveis, que tem cobertura porque são de oferta obrigatória pelo poder público.

Retoma-se novamente a questão de que esta se trata de uma metodologia exploratória, a qual demanda mais estudos e análises, sinalizando assim, a necessidade de se compreender o que ocasiona tal relação

6.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Tem-se no sistema brasileiro uma idade esperada para cada série, e pode-se definir a ocorrência da distorção idade-série quando o aluno está dois ou mais anos atrasado em relação à série esperada para sua idade.

Soares (2015) pontua que é possível inferir que tal atraso se dá, principalmente, devido à repetências recorrentes, sendo um problema relacionado à organização do ensino em seriado, quando parte dos alunos não transita ininterruptamente pelos anos escolares, havendo a possibilidade destes: “serem segregados sob o pretexto de receber atendimento diferenciado e adiantarem-se mais rapidamente no processo de escolarização, recuperando os anos escolares cujas aprendizagens supostamente não haviam sido conquistadas” (SOARES, 2015, p. 2). A autora também pontua que tal organização é ligada ao sistema capitalista, no qual há a impossibilidade de todos os indivíduos ascenderem socialmente, uma vez que há a necessidade de se possuir subempregos reservados à parte da população, a qual é produto de uma educação deficitária.

Nesse sentido, em um projeto neoliberal de educação possibilita-se apenas a igualdade no ingresso escolar, porém, limita-se a possibilidade de êxito de uma parcela desses alunos. Logo, a escola seriada possui seu papel social bem definido, através de um sistema em

que a reprovação cumpre a função de seleção dos indivíduos, uma vez que, como pontuado por Marchesi e Pérez (2004), o fracasso escolar é principalmente decorrente de carências econômicas, sociais e culturais de determinados grupos da população como um todo.

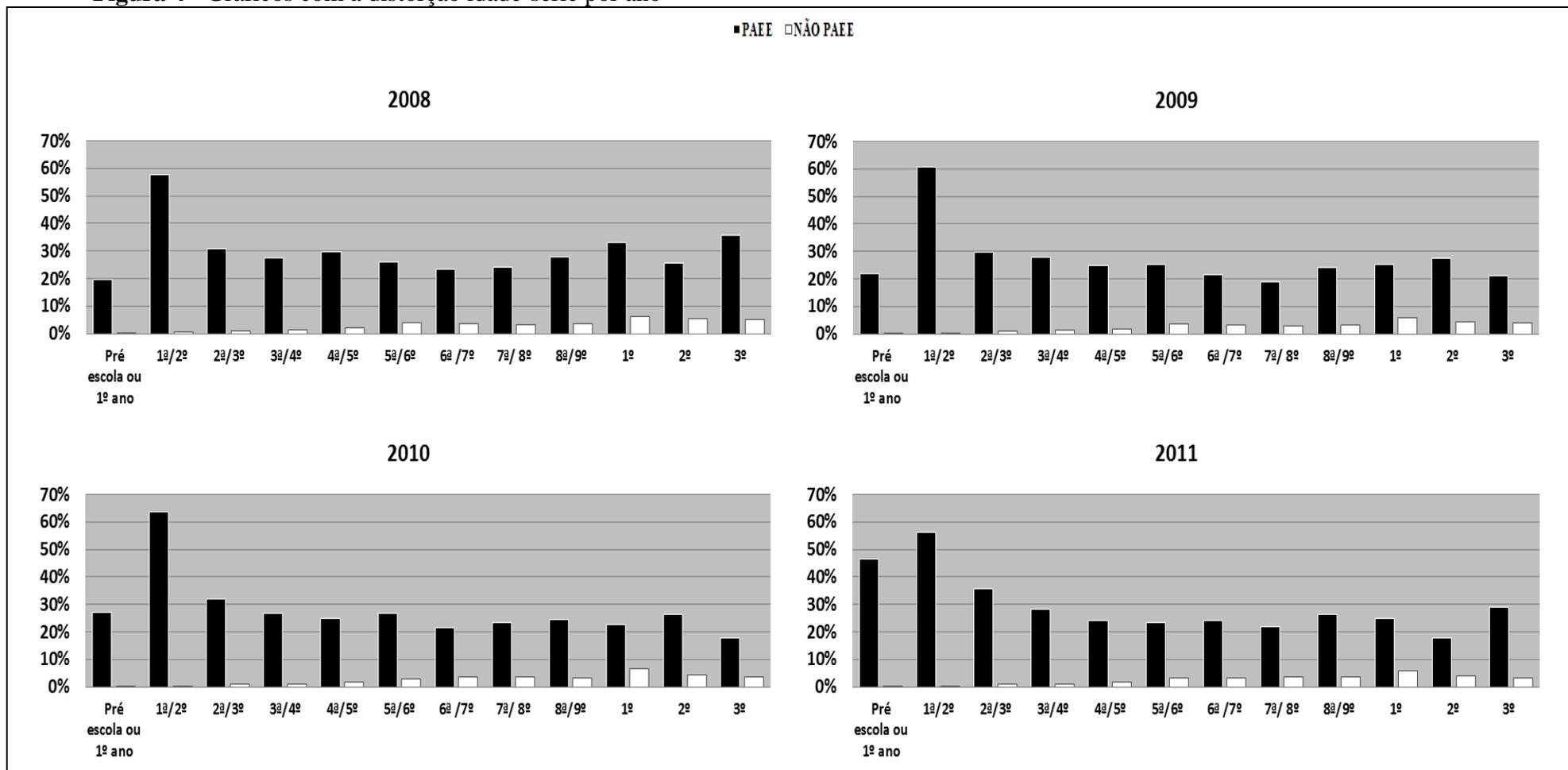
Nessa lógica, culpabiliza-se o estudante pelo fracasso escolar, acreditando que o mesmo se dá devido à falta de dedicação, e que a reprovação pode ser usada como uma ferramenta para incentivar os alunos a se dedicarem. Porém a mesma acaba, muitas vezes, tendo o efeito contrário, desestimulando o estudante que demanda apoio especializado, o que inclui nesse rol o alunado da educação especial.

Para melhor aprofundamento dessa discussão, tem-se os dados da Figura 4 referentes a distorção idade-série tanto de alunos PAEE quanto não PAEE. Os sete gráficos contidos na imagem apresentam a série história dos anos de 2008 a 2014, sendo que cada gráfico é referente a um ano, e as barras, representam, respectivamente, a porcentagem de alunos com distorção idade-série igual ou maior de dois anos, do grupo de alunos PAEE (barra escura) e não PAEE (barra clara), ao longo das séries ou ano.

Como pode ser observado nos gráficos trazidos na Figura 4 sobre a distorção idade-série no estado de São Paulo, a defasagem escolar é recorrente em todo o período estudado e não se observa diminuição dessa proporção ao longo dos anos. No caso dos alunos não PAEE, observa-se que essa distorção idade-série, maior do que dois anos, varia numa proporção de 1% a 6% dos alunos e se dá, majoritariamente, nos anos finais do ensino fundamental, e, com mais intensidade, nos anos escolares que compõem o ensino médio.

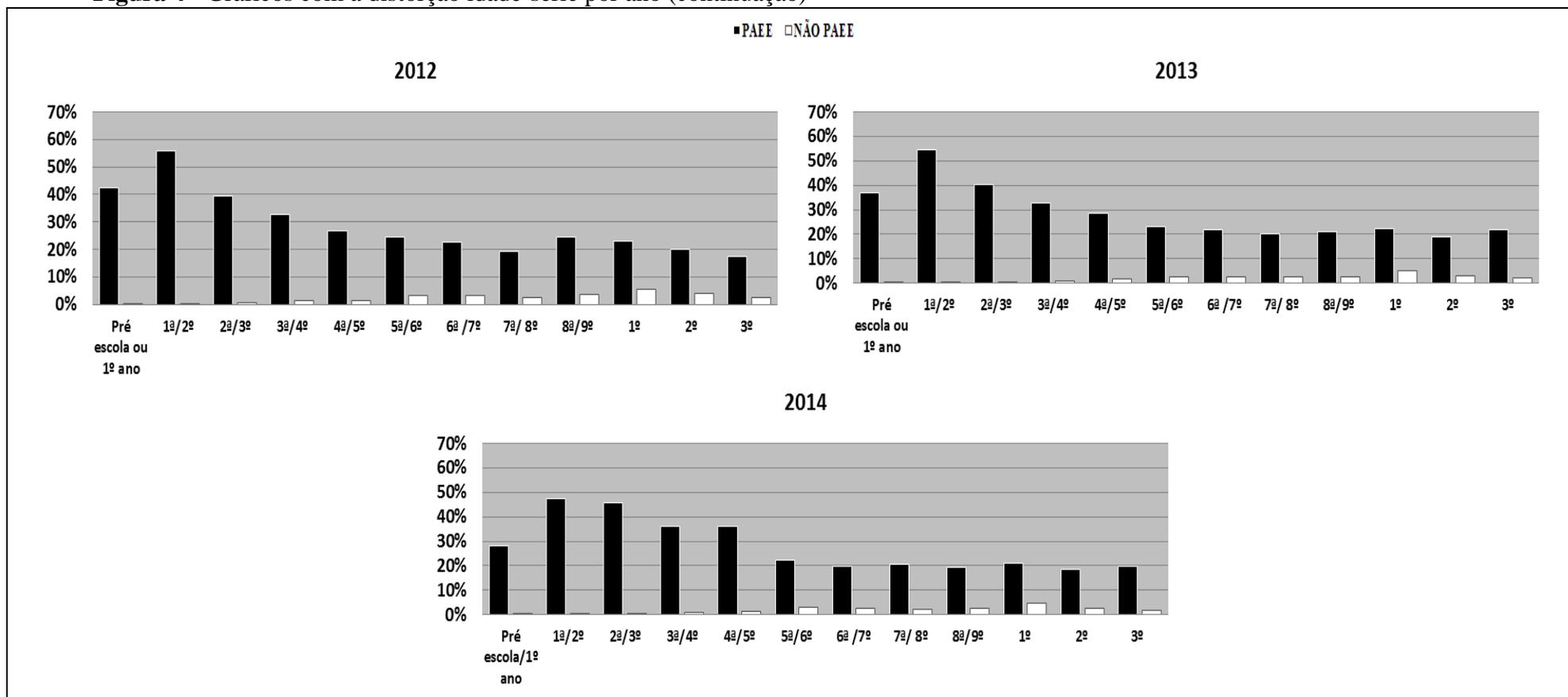
No caso dos alunos PAEE a proporção encontrada de estudantes com distorção idade-série, superior a dois anos, variou de cerca de 20% a 60%, sendo que as proporções maiores foram encontradas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como pode ser observado nos gráficos, os números nas séries iniciais são impressionantemente altos. Ultrapassando, na 1ª série ou 2º ano, 50% em todos os anos com exceção de 2014, ano este que apesar de haver uma pequena diminuição da distorção nesta série, segue-se novo aumento na seguinte. Este dado altíssimo também foi observado em estudos semelhantes referentes à outras regiões do país (FRANÇOZO, 2014; MELETTI, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Além disso, percebe-se que a proporção de alunos com distorção na Educação Infantil, que era relativamente menor no grupo de alunos do PAEE, em comparação com as proporções encontradas no ensino fundamental, aumentou a partir de 2010, atingindo cerca de 45% em 2011, recuando em 2012 e nos anos seguintes, embora permaneça comparável à proporção de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental, em torno de 30%.

Figura 4 - Gráficos com a distorção idade-série por ano

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

Figura 4 - Gráficos com a distorção idade-série por ano (continuação)



Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

Assim, os dados indicam que a distorção acontece em escala consideravelmente menor para o grupo dos estudantes não PAEE, que parece ter sua reprovação relacionada à conclusão de ciclos, isto é, anos finais do ensino fundamental, ou então já no ensino médio. No caso dos alunos do PAEE, os dados indicam que a retenção acontece precocemente, ou seja, logo no início da escolarização, principalmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, onde mais da metade dos estudantes são continuamente retidos.

Um dado preocupante é o fato de que, com o suposto avanço da política de inclusão escolar do PAEE ao longo dos anos no que tange ao acesso escolar a este público no ensino regular, não se percebe melhora nessa proporção de alunos com distorção idade-série igual ou maior do que dois anos, e que, além disso, cada vez mais parece ocorrer retenção desses estudantes na etapa da educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino fundamental, indicando que os alunos do PAEE estão tendo dificuldade em avançar no percurso de escolarização e atingir níveis mais elevados de ensino, quando comparados com os demais estudantes.

É importante compreender que a entrada tardia do estudante na escola é de grande preocupação, uma vez que este aluno será acompanhado pelo rótulo do fracasso escolar durante toda sua trajetória escolar. O termo “fracasso” por si só já carrega grande estigma, uma vez que infere a ideia de que o estudante é fracassado, não tendo progredido durante toda sua jornada escolar, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento, quanto desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a terminologia já associa ao aluno uma imagem negativa (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Para além da questão do estigma, tem-se outros dois pontos que merecem atenção em relação a este dado: 1) a defasagem de desenvolvimento que o aluno será submetido; e 2) o processo de avaliação para identificação e promoção/retenção dos alunos PAEE.

Em relação ao primeiro ponto, Mendes (2010) pontua que os primeiros anos de vida são considerados essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo os primeiros três anos críticos para desenvolver a inteligência, personalidade, linguagem, socialização, dentre outros. Quando se trata de uma criança com deficiência essas questões tornam-se mais eminentes, uma vez que a intervenção precoce pode minimizar as dificuldades que esta criança irá possuir. Justamente por este motivo que se tem, desde a década de 60, uma extensa

existência de programas de estimulação precoce²⁴ em países compreendidos como desenvolvidos (MENDES, 2010). Logo, quando a criança inicia sua trajetória escolar tardiamente ela, automaticamente, é privada da possibilidade de receber qualquer tipo de atenção diferenciada ou ter acesso aos benefícios providos na educação infantil²⁵, e quando ingressa tardiamente na escola, esse aluno já entra com defasagens que o colocam em desvantagem perante os seus pares da mesma idade.

Nesse aspecto a retenção precoce, isto é, logo quando o aluno do PAEE inicia sua vida escolar, pode retirar as vantagens no desenvolvimento da socialização em contextos de classe comum, uma vez que a repetência impede que o aluno conviva com colega de mesma idade e, além disso, pode dificultar o desenvolvimento de relações de amizade, dado que a cada ano o aluno muda de turma e tem que se adaptar aos novos colegas. Pontos estes que vão ao encontro do que já foi discutido no tópico anterior deste texto acerca do papel da educação infantil para o sucesso escolar do estudante (RAY; SMITH, 2010).

Em relação ao segundo ponto destacado, Mendes e D’Affonseca (2015) pontuam que a avaliação é um tema de extrema relevância e cercado de controvérsias. O primeiro ponto a ser considerado consiste no processo arbitrário e precário de identificação de alunos do PAEE, principalmente no caso da deficiência intelectual, que é maioria do alunado que compõem o PAEE de acordo com os dados estatísticos, mas percebe-se que, apesar da dificuldade, esses alunos têm sido identificados, logo que entram para a escola, e aqui caberia questionar como vem se dando essa avaliação para identificação? Mendes e D’Affonseca (2015) destacam que há falta de critérios nos documentos oficiais que definam quem se encaixa no PAEE, o que vem ocasionando inconsistências de dados estatísticos referentes às matrículas de alunos PAEE, especialmente em relação àqueles com deficiência intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento e AH/SD.

Ao mesmo tempo, considera-se fundamental o processo avaliativo para o alunado da educação especial, visando embasar estratégias de atendimento para apoiar estes alunos, uma vez que este permite conhecer as potencialidades e necessidades dos mesmos e, com base nisso, planejar seu ensino (ANACHE, 2005), uma vez que não basta identificar a elegibilidade destes alunos, sendo também preciso conhecer quais são os apoios que estes demandam (MENDES; D’AFFONSECA, 2015). Quanto à avaliação para o planejamento, há a previsão nos documentos normativos da elaboração de um plano de AEE. Entretanto, os

²⁴ Recomenda-se que estes possuam caráter interdisciplinar, com atendimento tanto para a criança quanto para a família (MENDES, 2010).

²⁵ Vale ressaltar que tais benefícios já são limitados no contexto brasileiro, uma vez que a legislação não prevê garantia de acesso à educação infantil.

altos índices de defasagem idade-série do alunado PAEE no estado de SP, permitem inferir que este planejamento não vem sendo efetivo e/ou que os apoios providos não estão sendo suficientes, uma vez que grande parcela destes alunos são constantemente acompanhados pelo fracasso escolar.

Vale destacar que, apesar dos índices de defasagem serem reduzidos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, somente uma pequena porcentagem de alunos PAEE alcançam estas etapas, o que fortalece a evidência de ineficiência dos serviços de apoio oferecidos pela atual política de inclusão escolar brasileira.

Já a análise da distorção idade-série, por sua vez, permite destacar problemas na avaliação com o intuito de aferir a aprendizagem dos estudantes do PAEE, considerando que eles têm sido retidos com frequência logo na educação infantil, ou então nos anos iniciais do ensino fundamental. Veltrone e Mendes (2009) constataram que a sistemática de avaliação do rendimento do aluno PAEE, realizada pela escola, não leva em consideração as singularidades dos educandos, colocando os estudantes como os únicos responsáveis pelo seu fracasso escolar.

Tendo sido discutidos esses pontos, pode-se concluir que há necessidade de revisão da atual política de inclusão escolar, devido à ausência de normas claras quanto a avaliação para identificação do PAEE (MENDES; D’AFFONSECA, 2015), e, mais ainda, à omissão no que tange a realização de um planejamento educacional individualizado que irá, de fato, atender as necessidades destes estudantes (TANNÚS-VALADÃO, 2010), transpassando não somente o serviço ofertado nas SRM, mas também na sala comum, e ainda, há a necessidade de se definir diretrizes para avaliar rendimento acadêmico, critérios de promoção e retenção do PAEE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil adotou o princípio de que o locus preferencial de escolarização do PAEE é a classe comum da escola regular, e em função disso há uma política em curso que visa melhorar as condições de acesso e de qualidade da educação para essa parcela da população. Entretanto, esta política prevê apenas um tipo de serviço de apoio especializado, o qual vem sendo debatido amplamente na área da educação especial.

O presente estudo começa caracterizando e analisando o que está previsto nos documentos oficiais que regem a atual política de inclusão escolar, bem como, a literatura acerca das matrículas dos alunos PAEE cadastradas no censo escolar. Essas análises permitiu vislumbrar que o resultado dessa política tem sido a ampliação do acesso a alunos do PAEE às classes comuns de escolas regulares, mas problematiza-se que a qualidade dessa escolarização deve ser avaliada para se verificar se de fato está sendo garantido o direito à educação a essa parcela da população.

O estudo parte do pressuposto de que a análise de indicadores educacionais, especificamente dos dados censitários, pode contribuir para se avaliar a atual política de inclusão escolar. Para evidenciar este ponto realizou-se a revisão de estudos sobre dados do censo escolar supracitada, a fim de se conhecer como tem sido a tradição metodológica dessas pesquisas, quais são os principais achados, e identificar possíveis caminhos que possam promover avanços metodológicos nos estudos sobre dados censitários e, com isso, contribuir para o avanço dos estudos acerca da política de inclusão escolar, bem como das políticas educacionais como um todo.

A partir dessa revisão constatou-se que os estudos apontam continuamente inconsistências nas bases de dados. Assim, o primeiro desafio metodológico enfrentado nesse estudo foi o de identificar e analisar possíveis inconsistências existentes nos microdados censitários referentes às matrículas na educação regular. A primeira inconsistência analisada, acerca do preenchimento mais de uma vez das matrículas na classe regular por aluno (ou seja, incorreto) indicaram que esta é uma inconsistência existente tanto nos dados dos alunos do PAEE, como nos referentes aos estudantes que não compõem PAEE, embora esse número seja baixo, ao ponto de colocar em cheque a credibilidade desse tipo de dado. Uma segunda inconsistência analisada, consistiu no registro das matrículas dos alunos indicados com deficiência múltipla, inconsistência esta que se mostrou grande, podendo ser um problema para análise dos dados censitários se não for corretamente tratada, algumas sugestões para se solucionar esta situação foram oferecidas. A terceira inconsistência analisada, por sua vez,

consistiu no preenchimento errôneo dos alunos identificados com surdocegueira, entretanto, a partir dos dados obtidos, observou-se que este preenchimento acontece majoritariamente de forma correta, não se tratando de uma limitação nos dados censitários.

Um segundo aspecto constatado na revisão dos estudos sobre o censo escolar de alunos do PAEE, tem sido a dificuldade de se realizar análises mais abrangentes uma vez que o banco de dados censitários é de grande volume, demanda tratamentos diversos tanto no que tange a sua leitura quanto a sua análise, e isso tem levado os pesquisadores, no geral, a investigar dados de sinopses quando se tratam de análises cujo âmbito ou período estudado é mais longo, e, quando se trata dos microdados, delimita-se as análises estudando uma ou algumas cidades, ou então dados gerais de algum estado específico ou um período histórico mais curto. Entretanto, considerando-se que há no país 5.570 municípios, se torna difícil realizar análises mais abrangentes dos resultados da política, mesmo que se focalize apenas a questão da ampliação do acesso em termos de matrículas.

Por outro lado, alguns estudos se focalizam em dados mais macros, quando consideram agregando dados de todo um estado, ou do país. Entretanto, nesse caso a análise possivelmente é distorcida, devido ao peso dos dados brutos de grandes cidades, ou de determinados estados, de forma que o conjunto desses dados tem grande probabilidade de representar aquelas cidades e/ou estudados cujos dados brutos são maiores.

Nesse aspecto tentou-se uma inovação no estudo da política em nível estadual, no caso do estado de São Paulo, propondo-se uma metodologia de amostragem segmentada, envolvendo três municípios (pequeno, médio e grande), das 16 regiões administrativas estaduais, a fim de se oferecer um retrato possivelmente mais realista para a avaliação da política de inclusão escolar no âmbito do estado. Essa metodologia permitiu reduzir a quantidade de dados e ao mesmo tempo, aumentar a representatividade da amostra, tentando, desta forma, evitar distorções ocasionadas por dados de grandes cidades. Entretanto, ao mesmo tempo, ela demandou tratamentos mais longos nos dados do que seria necessário caso a amostra não fosse segmentada.

O delineamento do estudo teve como pressuposto analisar não apenas os dados dos alunos do PAEE, uma vez que a revisão de literatura realizada demonstrou grande semelhança nos achados, mas também compara-los com os dados dos demais alunos, ou seja, da população escolar que não é do PAEE, a fim de melhor avaliar possíveis diferenças nesses perfis, que poderiam apontar novas diretrizes para as políticas educacionais como um todo. Assim, para se avaliar as diferenças nesses perfis foi utilizada a ACM, técnica estatística que permitiu cruzar muitas variáveis, ao invés das análises tradicionalmente utilizadas que se

baseiam em cruzamentos de algumas poucas variáveis e permitam análises mais limitadas, uma vez que a análise de um conjunto maior de variáveis manualmente demanda muito mais tempo, além de que pode ser enviesada, a partir do conhecimento de dados censitários de outros pesquisadores.

Nesse sentido, quando comparados o conjunto dos alunos do PAEE, com alunos que não são do PAEE, observou-se que não houve mudanças consideráveis em relação as variáveis investigadas, e que houve pouca variação entre as características do alunado que frequentava a escola comum em 2008 daquele que a frequentava em 2014. Além disso, o perfil entre ambos os públicos estudados se assemelham em diversos aspectos, como por exemplo, a relação entre escola privada e educação infantil (sendo mais evidenciada em alunos não PAEE); sexo masculino e anos iniciais do ensino fundamental; sexo masculino e anos finais do ensino fundamental; sexo feminino e ensino médio; escola pública e os alunos classificados como indígenas e pardos; escola pública e escola localizada na zona rural.

Foi evidenciada a associação das diferentes etapas de ensino e o sexo dos alunos, indicando que as meninas possuem maior relação com a educação infantil e o ensino médio, enquanto que os meninos com os anos iniciais do ensino fundamental. Tal associação pode indicar que proporcionalmente há maior evasão escolar de meninos do que de meninas, e que o fato das meninas estarem mais associadas à educação infantil do que os meninos, pode representar que frequentar educação infantil pode ser um possível fator de sucesso no que tange alcançar o ensino médio.

Como já pontuado no presente estudo, a ACM analisa as frequências de forma multivariada, ou seja, todas as variáveis ativas e suas respectivas categorias ao mesmo tempo, possibilitando, assim, visualizar problemáticas que os dados estatísticos não viabilizavam a partir de outras análises que não são multivariadas. Entretanto, trata-se de uma metodologia exploratória, indicando a necessidade de mais estudos para que se possa compreender mais profundamente como ela pode ajudar no procedimento de análise dos dados censitários, bem como, seus resultados.

De qualquer forma esse tipo de análise pode ter potencial heurístico, na medida em que permite identificar novas hipóteses de relações entre variáveis, as quais podem ser futuramente estudadas ou ainda trianguladas com outras metodologias de coleta e análise de dados. Assim, a ACM, apesar de demandar conhecimentos estatísticos mais avançados, pode ser compensadora, uma vez que permite abrir novos caminhos de análise dos dados censitários, trazendo questionamentos e novos rumos possíveis para este campo de estudo tanto para a área da educação especial, quanto para a educação como um todo. Entretanto, há

que se destacar que a ausência de estudos com métodos semelhantes de análise dificulta a discussão dos resultados.

Além de desenvolver um procedimento para análise de inconsistência, de introduzir inovação metodológica no método de amostragem segmentada de municípios para estudo do estado, e no delineamento de grupos com análises comparadas do grupo de alunos PAEE e não PAEE, o presente estudo tentou trazer como contribuição um procedimento para estudo da distorção idade-série a partir do banco de microdados do censo escolar, a fim de se estimar a qualidade da escolarização dos estudantes do PAEE em classes comuns do ensino regular. Essa análise permitiu evidenciar grande diferença nos dados sobre distorção idade-série dos alunos do PAEE, em comparação com o conjunto dos alunos que não são do PAEE na amostra e período estudado.

Assim, a elevada proporção de estudantes com distorção idade-série encontrada no PAEE, indica que tem sido grande a entrada tardia de alunos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e a falta de evolução nesses indicadores considerando os dados da série história de 2008 a 2014, demonstra a necessidade de se repensar os serviços de apoio oferecidos aos alunos PAEE que frequentam a classe comum, bem como os processo de avaliação tendo em vista a identificação, o planejamento de ensino e a aprendizagem desses alunos.

Finalmente, destaca-se a análise baseada nos dados de vários anos, permitiu avaliar o comportamento desses indicadores ao longo do tempo, viabilizando a verificação da existência de há avanços ou retrocessos nos resultados da política de inclusão escolar no âmbito estudado.

Cabe ainda destacar que as análises realizadas, ainda que não tão aprofundadas, contribuem para a percepção de que além dos problemas da área da educação especial, tem-se aqueles relacionados com a educação como um todo e o sistema capitalista no geral. Assim, só será possível mudar efetivamente a educação especial se mudanças gerais que englobem a educação pública brasileira como um todo ocorrerem.

Como limitações do estudo indica-se a restrição dos dados, que foram baseados em apenas 6% dos municípios do estado de São Paulo, o que limita qualquer possibilidade de generalização tanto para o estado quanto para o país.

Além disso, destaca-se que os procedimentos metodológicos requereram conhecimento nas áreas de computação e de estatística, e sugerem a necessidade de parcerias entre profissionais para se promover avanços metodológicos na pesquisa com indicadores educacionais.

Concluindo, compreende-se que os objetivos do estudo foram alcançados, e que o presente estudo traz contribuições tanto acadêmicas quanto sociais, uma vez que se propõe avanços no campo de análise do objeto estudado, bem como, a partir de tais análises pode-se buscar aprimoramentos no censo escolar, e nos tratamentos das informações censitárias, viabilizando, assim, o aprimoramento de uma importante ferramenta estatística que é, de acordo com as informações concedidas oficialmente pelo MEC, utilizada para a criação e avaliação de políticas educacionais no Brasil.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAPÁ. **Perguntas e respostas**. Disponível em:

<<http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=perguntas>>. Acesso em: out. 2017.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 1. Ed. Campinas: Editora Alínea, 2005. v. 1. P. 115-133.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education**. London: Routledge. 1990. 248p.

_____. **Education reform: a critical and post structural approach**. 2a ed. Buckingham: Open University Press. 1995. 164p.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 4. p. 95-119. 2015.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p. 15-24.

BENZECRI, J. P. **Correspondence Analysis Handbook**. New York: Marcel Dekker. 1992.

BISCEGLI, T. S. et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças frequentadoras de creche. **Revista Paulista de Pediatria**, v.25, n.4, p.337-42, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei Federal n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. **Resolução N° 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

_____. **Medida Provisória n° 139**. Institui o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, e dá outras providências. MEC, MP, Casa Civil. Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei Federal n. 10.845**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. **Manual de Redação Parlamentar e Legislativa.** Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2006. Disponível em:
<<https://www12.senado.leg.br/institucional/documentos/institucional/SF/OAS/CONLEG/arquivos/manuais/manual-de-redacao-parlamentar-e-legislativa>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 13.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". MEC, Brasília, DF, 2007a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC, SEESP, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.215.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c.

_____. **Decreto nº 6.571.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.949.** 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. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009a.

_____. **Resolução nº 4.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009b.

_____. **Nota Técnica nº 13.** A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de Ensino. MEC, SEESP, DPEE, Brasília, DF, 2009c.

_____. **Nota Técnica nº 9.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. MEC, SEESP, GAB, Brasília, DF, 2010a.

_____. **Nota Técnica nº 11.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, MEC, SEESP, GAB, Brasília, DF, 2010b.

_____. **Nota Técnica nº 10.** Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências. CD, FNDE, Brasília, DF, 2010c.

_____. **Nota Técnica nº 15.** Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. MEC, CGPEE, SEESP, Brasília, DF, 2010d.

_____. **Nota Técnica nº 19.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. MEC, SEESP, GAB, Brasília, DF, 2010e.

_____. **Decreto nº. 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casal Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011a.

_____. **Plano Plurianual 2012-2015.** Mensagem presidencial. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2011b.

_____. **Resolução nº 27.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011. CD, FNDE, Brasília, DF, 2011c.

_____. **Resolução nº 27.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012. CD, FNDE, Brasília, DF, 2012a.

_____. **Lei nº 12.764.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2012b.

_____. **Resolução nº 19.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. CD, FNDE, Brasília, DF, 2013a.

_____. **Nota Técnica nº 055.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2013b.

_____. **Nota Técnica nº 101.** Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2013c.

_____. **Nota Técnica nº 123.** Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2013d.

_____. **Lei nº. 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014a.

_____. **Nota Técnica nº 04.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2014b.

_____. **Decreto nº. 8.368.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Casal Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014c.

_____. **Nota Técnica nº 20.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2015a. NT 20, BRASIL, 2015a

_____. **Nota Técnica nº 42.** Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2015b. NT 42, BRASIL, 2015b

_____. **Nota Técnica nº 02.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. MEC, SECADI, DPEE, SEB, DICEI, 2015c.

_____. **Decretos.** 2016a. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Leis Ordinárias.** 2016b. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Medidas Provisórias.** 2016c. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/medidas-provisorias>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Censo Escolar.** 2016d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso: abr. 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** caderno de instruções. MEC, INEP, DEED, CGCEB, 2016e.

_____. **IBGE:** panorama. Instituto brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em out. 2017.

BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ. 2011. 208p.

BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência: Análise das Atuais Políticas e dos Indicadores Sociais da Educação Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-104.

CAIADO, K. R.; MELETTI, S. M. F. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: 20 ANOS DE SILÊNCIO NO GT 15. **Rev. Bras. de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, mai./ago. 2011.

CAIADO et al. DEFICIÊNCIA E DESIGUALDADE SOCIAL: O RECENTE CAMINHO PARA A ESCOLA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, mai./ago. 2014.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, p. 247-290. 2004.

CARVALHO, A. P. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PARANAENSE: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM FOCO**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba (PR), 2012.

CASTRO, V. D. B. **Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil**. 2015. 184 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

CORRÊA, N. M. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM CAMPO GRANDE – MS: ANÁLISE DOS INDICADORES**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Londres: SAGE Publications, 2ed., 2003.

CRUZ, R. A. S. **ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (SP), 2011.

DE VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.177-189, 2004.

DIAS, P. J. O. **O REGISTRO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA/PR**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v, 17, n. 8, p. 1-13, abr. 2009. Disponível em: < <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/10/10>>. Acesso em: abr. 2016.

FERRARE, J. J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 512-538.

FRANÇOZO, R. V. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CORUMBÁ-MS E LADÁRIO-MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2014.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver Potencial e Talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTER, Z. C. **Caminhos para desenvolver Potencial e Talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

HAIR, J. F. *et al.* **Multivariate Data Analysis**. 7. ed. Online: Pearson. 2010. 928p.

HASS, C.; GONÇALVES, T. G. G. L. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas e o acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Ver. Bras. de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, out./dez. 2015.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

JESUS, L. T. B.; GALVÃO, N. C. S. S.; FARIAS, S. S. P. A invisibilidade dos alunos surdocegos nos censos oficiais brasileiros: Por quê? In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-17.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 231, 243, 2008.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 93-106.

LAPLANE, A. L. F. CONDIÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai./ago. 2014.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias Escolares de Alunos com Autismo. SANTOS et al. Instituições especiais e a relação entre o público e o privado no estado do Paraná. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-18.

MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-20.

MANTOVANI, J. V.; GONÇALVES, T. G. G. L. O Atendimento Educacional Especializado em escolas de assentamentos e quilombos. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-13.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. MARCHESI, A.; GIL, C. H. e col. (Org.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

MARTINS, J. S. **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, L. S. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PERÍODO DE 1989 A 2010**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (SP), 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MELETTI, M. S. F. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** 2010.

MELETTI, M. S. M.; BUENO, J. G. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.

MELETTI, M. S. F.; RIBEIRO, K. INDICADORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, 9. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) **Inclusão escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 4. ABPEE: Marília. 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G. **INCLUSÃO MARCO ZERO: começando pelas creches**. 2ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. v. 1.

MENDES, E. G.; D'AFONSSECA, S. M. Avaliação do aluno Público Alvo da Educação Especial. In: MENDES, E.G.; CIA, F. C.; D'AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão Escola e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. (Série Observatório Nacional de Educação Especial). v. 2. ABPEE: Marília. 2015. p. 27-50.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2009, vol.15, n.3, pp.417-430.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos - SP: EDUFSCar, 2014. v. 1. 160p.

NASCIMENTO, M. J. O. G. **AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2014.

PANINI, R. R.; PIEGO, D.; LAPLANE, A. L. F. Matrículas de alunos com transtorno do espectro autista no estado de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-13.

PASTORIZA T.; RUSTICHELLI, D. Escolarização de alunos com deficiência visual: Análise dos dados de matrículas do Censo Escolar (2007-2012). In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-13.

PEREIRA, J. C. **Análise de dados qualitativos: estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. São Paulo: Edusp. 2004.

POLETTI, L.; SCHREIBER, D. V. F. A. Análise da produção acadêmica na rede municipal de Florianópolis: a perspectiva inclusiva em foco. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-16.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 54-77.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

QUILES, R. E. S. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 53-66, jan./ab. 2015.

RAY, K.; SMITH, M. C. The Kindergarten Child: What Teachers and Administrators need to Know to Promote Academic Success in all Children. **Early Childhood Education Journal**. v. 38, p. 5.18. 2010.

REBELO, A. S. **OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

RESENDE, A.A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, jul./set. 2013.

SÁ, M. A.; CIA, F. Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n 5, p. 41-52, jan./abr. 2015.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. Educação especial e educação escolar indígena: uma interface a ser construída. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-16.

SANTOS, K. S. **Histórias da Educação Especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004.** 2016. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS et al. Instituições especiais e a relação entre o público e o privado no estado do Paraná. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-14.

SHIGUTI, W. A.; SHIGUTI, V. S. C. **Apostila de Estatística.** Brasília. 2006. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~paulo.s.borges/Download/Apostila5_INE5102_Quimica.pdf > Acesso em out. 2017.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (ORG). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. pp. 73-100.

SILVA, M. V. T. **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DAS FAMÍLIAS.** 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2014.

SILVA, C.; SILVEIRA, T. S.; SIMÃO, V. S. Políticas de Inclusão e Censo Escolar do Município de Itajaí/SC. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-15.

SILVA et al. Dados do censo escolar MEC/INEP: contextualizando a educação especial na rede municipal de Santa Maria/RS. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-12.

SILVA, M. V. T.; LAPLANE, A. L. F. trajetórias escolares de alunos com autismo no município de Campinas. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. P. 1-24

SILVA, C.; SILVEIRA, T. S.; SIMÃO, V. S. Políticas de Inclusão e Censo Escolar do Município de Itajaí/SC. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-15.

- SOARES, E. R. N. A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E A AVALIAÇÃO: RELAÇÕES. In: Reunião Nacional da Anped, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-18.
- SOUZA, S. R. C. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE RESIDEM NO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012.
- SOUZA, A. C.; BASTOS, R. R.; VIEIRA, M. T. Análise de Correspondência Simples e Múltipla para Dados Amostrais Complexos. In: Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística, 19., 2010. São Pedro. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2010. p. 1-6.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- TEXEIRA, E.; NAGLIATE, P. C. Deficiência Múltipla: conceito. In: COSTA, M. P. R. (org.) **Múltipla Deficiência:** Pesquisa e Intervenção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 13-26.
- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, p. 59-72, 2009.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p. 77-104, 2004.

9 APÊNDICES

9.1 APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA ESTUDADA

REGIÃO ADMINISTRATIVA	CIDADES	POPULAÇÃO
Araçatuba	MaP - Araçatuba	185.509
	PMe - Coroados	5.540
	MeP - Nova Castilho	1.149
Barretos	MaP - Barretos	114.701
	PMe - Guaraci	10.386
	MeP - Embaúba	2.411
Bauru	MaP - Bauru	352.654
	PMe - Guaiçara	11.195
	MeP - Urú	1.229
Campinas	MaP - Campinas	1.123.241
	PMe - Casa Branca	28.779
	MeP - Águas de São Pedro	2.880
Central	MaP - São Carlos	230.890
	PMe - Boa Esperança do Sul	14.022
	MeP - Trabiçu	1.605
Franca	MaP - Franca	328.640
	PMe - Patrocínio Paulista	13.594
	MeP - Jeriquara	3.150
Itapeva	MaP - Itapeva	89.196
	PMe - Nova CaPMeina	8.949
	MeP - Itaóca	3.195
Marília	MaP - Marília	223.002
	PMe - Iacri	6.367
	MeP - Borá	808
Metropolitana de São Paulo	MaP - São Paulo	11.513.836
	PMe - São Caetano do Sul	150.319
	MeP - São Lourenço da Serra	14.595
Presidente Prudente	MaP - Presidente Prudente	213.313
	PMe - Tarabaí	6.870
	MeP - São José do Pau d'Alho	2.050
Registro	MaP - Registro	54.058
	PMe - Itariri	16.174
	MeP - Barra do Turvo	7.674
Ribeirão Preto	MaP - Ribeirão Preto	638.796
	PMe - Cajuru	24.295
	MeP - Santa Cruz da Esperança	2.004

Santos	MaP - Santos	422.727
	PMe - Cubatão	122.940
	MeP - Monguaguá	49.687
São José do Rio Preto	MaP - São José do Rio Preto	425.716
	PMe - Santa Albertina	5.707
	MeP - Santa Salete	1.447
São José dos Campos	MaP - São José dos Campos	663.632
	PMe - Santa Branca	13.934
	MeP - Arapeí	2.477
Sorocaba	MaP - Sorocaba	615.955
	PMe - Itatinga	19.024
	MeP - Torre de Pedra	2.279

Legenda: **MaP** – maior população | **PMe** – população média | **MeP** – menor população

Fonte: elaboração própria com base nos dados de 2015 da SEADE.

9.2 APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS VARIÁVEIS DA VERSÃO DO BANCO DE DADOS UTILIZADO

Variáveis relacionadas a caracterização do banco de dados		
Nome da variável no BD	Descrição do nome da variável	Observações
COD_MUNICIPIO_ESCOLA	Código Município da escola	-
ANO_CENSO	Ano do Censo	-
Variáveis relacionadas ao perfil do aluno		
Nome da variável no BD	Descrição do nome da variável	Observações
FK_COD_ALUNO	Código do aluno (ID_INEP)	-
PK_COD_MATRICULA	Código da matrícula	-
NU_ANO	Data de nascimento - ano	-
NU_DIA	Data de nascimento - dia	-
NU_MES	Data de nascimento - mês	-
FK_COD_ESTADO_NASC	Código UF de nascimento	-
FK_COD_PAIS_ORIGEM	Código País de origem	-
FK_COD_MUNICIPIO_END	Código Município de residência	-
TP_COR_RACA	Cor/raça	-
TP_NACIONALIDADE	Nacionalidade	-
TP_SEXO	Sexo	-
ID_ZONA_RESIDENCIAL	Localização/Zona de residência	-
ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL	Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	-
ID_TIPO_NEC_ESP_ASPIRGER	Aluno com Síndrome de Asperger	Variável que não retorna valor no ano de 2008
ID_TIPO_NEC_ESP_AUTISMO	Aluno com autismo	Variável que não retorna valor no ano de 2008
ID_TIPO_NEC_ESP_BAIXA_VISAO	Aluno com baixa visão	-
ID_TIPO_NEC_ESP_CEGUEIRA	Aluno com cegueira	-
ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_AUDITIVA	Aluno com deficiência auditiva	-
ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_FISICA	Aluno com deficiência física	-
ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL	Aluno com deficiência mental	-
ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MULTIPLAS	Aluno com deficiência múltipla	-

ID_TIPO_NEC_ESP_RETT	Aluno com Síndrome de Rett	Variável que não retorna valor no ano de 2008
ID_TIPO_NEC_ESP_SINDROME_DOWN	Aluno com Síndrome de Down	Variável que retorna valor somente no ano de 2008
ID_TIPO_NEC_ESP_SUPERDOTACAO	Aluno com Altas habilidades/Superdotação	-
ID_TIPO_NEC_ESP_SURDEZ	Aluno com surdez	-
ID_TIPO_NEC_ESP_SURDO_CEGUEIRA	Aluno com surdocegueira	-
ID_TIPO_NEC_ESP_TDI	Aluno com Transtorno Desintegrativo da Infância	Variável que não retorna valor no ano de 2008
ID_TIPO_NEC_ESP_TRANSTORNOS	Aluno com transtorno global do desenvolvimento	Variável que retorna valor somente no ano de 2008
FK_COD_MOD_ENSINO	Modalidade de ensino da matrícula	-
FK_COD_ETAPA_ENSINO	Etapa de ensino da matrícula	-
FK_COD_TIPO_TURMA	Tipo de atendimento	No caso dos estudantes PAEE, é neste variável que computabiliza os dados daqueles que frequentam o AEE

Variáveis relacionadas a caracterização da escola

Nome da variável no BD	Descrição do nome da variável	Observações
ID_LOCALIZACAO_ESC	Localização (Escola)	-
ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC	Dependência Administrativa (Escola)	-
ID_TIPO_CONVENIO_PODER_PUBLICO	Dependência do convênio com o poder público	-
DESC_CATA_ESCOLA_PRIV	Categoria da escola privada	-

Variáveis auxiliares elaboradas pela pesquisadora

Nome da variável no BD	Descrição do nome da variável	Observações
EtapaAgreg	Etapa de ensino Agregada	Esta variável retorna a etapa de ensino em que o aluno está, ou seja: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), ensino fundamental (anos finais) ou ensino médio
RegAdm	Região Administrativa	Esta variável retorna a região administrativa em que o município está localizado

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da pesquisa e fornecidos pelos arquivos de “leia-me” dos microdados de matrícula do censo escolar (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).

9.3 APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Etapa	Alunado	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Pré escola ou 1º ano	PAEE	19,70%	22,00%	27,20%	46,30%	42,30%	36,80%	28,20%
	NÃO PAEE	0,07%	0,05%	0,04%	0,07%	0,05%	0,07%	0,07%
1ª série ou 2º ano	PAEE	57,80%	60,70%	63,80%	56,10%	55,80%	54,40%	47,50%
	NÃO PAEE	0,51%	0,28%	0,35%	0,26%	0,30%	0,33%	0,32%
2ª série ou 3º ano	PAEE	30,80%	29,70%	32,00%	35,60%	39,50%	40,40%	45,50%
	NÃO PAEE	1,12%	0,85%	0,82%	0,78%	0,66%	0,71%	0,69%
3ª série ou 4º ano	PAEE	27,60%	27,90%	26,70%	28,00%	32,70%	32,70%	36,10%
	NÃO PAEE	1,36%	1,28%	1,09%	1,02%	1,16%	1,11%	0,93%
4ª série ou 5º ano	PAEE	29,70%	25,00%	24,70%	24,10%	26,70%	28,70%	36,00%
	NÃO PAEE	2,26%	1,72%	1,76%	1,51%	1,46%	1,64%	1,50%
5ª série ou 6º ano	PAEE	26,10%	25,30%	26,60%	23,30%	24,40%	23,10%	22,40%
	NÃO PAEE	3,90%	3,45%	2,98%	3,07%	3,36%	2,63%	2,84%
6ª série ou 7º ano	PAEE	23,40%	21,40%	21,60%	24,00%	22,70%	21,90%	19,60%
	NÃO PAEE	3,69%	3,32%	3,54%	3,16%	3,20%	2,75%	2,73%
7ª série ou 8º ano	PAEE	24,10%	19,00%	23,50%	21,80%	19,10%	20,10%	20,40%
	NÃO PAEE	3,10%	2,86%	3,39%	3,43%	2,63%	2,63%	2,39%
8ª série ou 9º ano	PAEE	27,80%	24,10%	24,60%	26,40%	24,30%	21,10%	19,50%
	NÃO PAEE	3,56%	3,07%	3,32%	3,49%	3,39%	2,66%	2,66%
1º ano ensino médio	PAEE	33,00%	25,20%	22,70%	25,00%	22,80%	22,30%	21,10%
	NÃO PAEE	6,34%	5,72%	6,45%	5,69%	5,46%	5,05%	4,50%
2º ano ensino médio	PAEE	25,60%	27,50%	26,30%	17,70%	19,80%	18,90%	18,60%
	NÃO PAEE	5,40%	4,42%	4,42%	3,99%	4,03%	2,91%	2,58%
3º ano ensino médio	PAEE	35,70%	21,20%	17,60%	28,90%	17,30%	21,90%	19,60%
	NÃO PAEE	5,23%	3,77%	3,61%	3,07%	2,57%	2,21%	1,75%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados extraídos do banco de matrículas do censo escolar/INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).