





<https://doi.org/10.18222/ea.v31i78.7332>

INDICADORES DE MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

-  RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA^I
 JOICE MELO VIEIRA^{II}
 JULIANA SALLES MADEIRA^{III}
 LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO^{IV}

^I Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil; regishsilva@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil; joicemv@unicamp.br

^{III} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil; juliana_madeira@yahoo.com.br

^{IV} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, Sorocaba-SP, Brasil; lucscoutinho@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os indicadores de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial no estado de São Paulo no período de 2007 a 2015. Para tanto, utilizamos como fonte de informações os microdados dos censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira dos anos de 2007, 2011 e 2015, bem como as principais legislações e normas orientadoras de políticas nacionais e do estado de São Paulo no período analisado. Os dados demonstram que, se por um lado tem crescido o acesso do Público-Alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Paulo, por outro lado há, internamente, processos marcadamente excludentes, segundo os dados de fluxo escolar. Com efeito, desenvolvemos algumas hipóteses interpretativas para essa realidade educacional e concluímos que são muitos os desafios e barreiras que inviabilizam a efetivação da educação como direito social ao Público-Alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO ESPECIAL • INDICADORES EDUCACIONAIS • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • SÃO PAULO.

INDICADORES DE MATRÍCULAS DEL PÚBLICO-META DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE SAN PABLO

RESUMEN

Este artículo analiza los indicadores de matrículas del Público-Meta de la Educación Especial en el Estado de San Pablo en el período de 2007 a 2015. Para tanto, utilizamos los microdatos de los censos escolares del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira] de los años de 2007, 2011 y 2015, así como legislaciones y normas orientadoras de Políticas Nacionales y del Estado de San Pablo. Los datos demuestran que creció el acceso del Público-Meta de la Educación Especial en la red estadual de enseñanza de San Pablo, sin embargo, hay, internamente, procesos notoriamente excluyentes según los datos de flujo escolar. En efecto, concluimos que son muchos los desafíos y las barreras que no hacen viable la efectivización de la educación como derecho social para ese Público-Meta en la red de enseñanza analizada.

PALABRAS CLAVES EDUCACIÓN ESPECIAL • INDICADORES EDUCACIONALES • POLÍTICAS EDUCACIONALES • SAN PABLO.

INDICATORS OF ENROLLMENT OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN SAO PAULO STATE (BRAZIL)

ABSTRACT

This article analyzes indicators of enrollment of Special Education students in Sao Paulo state from 2007 to 2015. To this end, we used the microdata from 2007, 2011 and 2015 school censuses of Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research], as well as laws and guidelines of national and Sao Paulo state policies. The data shows that the access of Special Education students (in Brazil called “Público-Alvo da Educação Especial”, which loosely translates as Target Public of Special Education) has grown in Sao Paulo state school system. However, according to student flow data, internally there are marked exclusion processes. Indeed, many challenges and barriers prevent the realization of the right to education of the target public of Sao Paulo state school system.

KEYWORDS SPECIAL EDUCATION • EDUCATION INDICATORS • EDUCATION POLICIES • SAO PAULO.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar os indicadores de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ no estado de São Paulo no período de 2007 a 2015. Para tanto, utilizamos como fonte de informações os microdados dos censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) dos anos de 2007, 2011 e 2015, bem como as principais legislações e normas que orientaram as políticas nacionais e do estado de São Paulo no período analisado.

O critério de escolha do marco temporal do artigo considerou a disponibilidade de dados individualizados. Assim, trabalhamos com as informações dos anos-calendário correspondentes ao primeiro ano de mandato das últimas três gestões encerradas do governo estadual paulista, a fim de analisar os indicadores de matrículas no contexto das políticas educacionais direcionadas ao PAEE ao longo dos sucessivos governos.

Embora as políticas direcionadas para a escolarização dos estudantes PAEE sejam de longa data e, especialmente nos últimos 30 anos, tenham ganhado maior projeção no contexto social, político, econômico e cultural do Brasil, avanços mais significativos ocorreram a partir dos anos 2000, quando políticas de Educação Especial (EE) foram de fato implantadas sob princípios inclusivistas,² ou, como enunciado no texto da política nacional de 2008, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Nos dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), deu-se continuidade à difusão dos princípios de inclusão educacional presentes nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002); mas, pelas características da política de conciliação de classes via “coesão social” (SILVA JÚNIOR, 2005) que caracterizam as gestões do governo Lula, os próprios nomes dos planos plurianuais (PPA) incorporaram os princípios inclusivistas, a saber: “Plano Brasil de Todos: participação e inclusão” (2004-2007) e “Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (2008-2011). É nesse contexto que a educação foi apresentada como prioridade nacional e como instância que objetivava

1 Na área educacional, utilizam-se diferentes denominações, como “pessoas em situação de deficiência”, “pessoas com deficiência”, “deficientes”, “pessoas portadoras de deficiências”, entre outros. Assim, procuraremos manter, sempre que possível, os termos originais utilizados pelos autores e leis/normas citados neste texto. No entanto, optamos pelo termo “Público-Alvo da Educação Especial”, conforme preconizado na política nacional de 2008, que compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

2 Segundo Stainback e Stainback (1992 *apud* DORÉ; WAGNER; BRUNET, 1997, p. 176), “trata-se de um novo paradigma. [...] a noção de *full inclusion* prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro. [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocadas no curso geral (*mainstream*) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído”.

a promoção da equidade através da valorização da diversidade e da viabilização da inclusão social. Como observa Kassar (2011), tais planos fazem parte de um discurso coerente, difundido pela Organização das Nações Unidas (ONU). No caso da Educação Especial, as Convenções da Guatemala (2001) e de Nova Iorque (2006) intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação.³ Assim, ao longo do governo Lula, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) recebeu novas ações com o desenvolvimento de três programas implantados nacionalmente, dois voltados para a educação básica e um para a educação superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;⁴ 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir.⁵ Esses programas colaboraram significativamente para a expansão dos princípios inclusivistas na política de Educação Especial no Brasil na última década (GARCIA; MICHELS, 2011).

Garcia e Michels (2011), ao analisarem os três programas supracitados, observam que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi uma ação governamental de criação de equipamentos públicos de Educação Especial no âmbito da escola/universidade concretizada através da sistemática de editais, que também foi utilizada para os outros dois programas.

Os anos que se seguiram a 2008 têm sido decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política nacional de Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011), pois, desde a publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), em 2008, a área vem passando por redefinições. Por exemplo, existe uma mudança na compreensão do PAEE, não obstante a manutenção do termo “alunos com necessidades especiais”. Tais estudantes são compreendidos, pela nova definição, como

- 3 Convenção de Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelo Decreto Executivo n. 6.949/2009 (SILVA, 2016).
- 4 A Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação comum a partir da Resolução CNE/CEB n. 2/2001. O Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) e o Decreto n. 6.571/2008 definem o *locus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar à educação comum (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).
- 5 Segue exemplos de outros programas que constituíram a política na época, mas que aqui podem ser considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial: Programa Escola Acessível, que consiste na liberação de recursos financeiros mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação de espaço físico em escolas estaduais e municipais visando à acessibilidade física; Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, favorecidas pelo Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008a), o que, segundo Garcia e Michels (2011), retoma os termos presentes no documento PNEE, de 1994, quando a política se apoiava no princípio da integração (BRASIL, 1994). O conceito de Educação Especial também foi redefinido, pois, na nova diretriz, abandonou-se a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica para se centrar na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011).

No referido documento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b).

A Resolução n. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e enfatizou o AEE (BRASIL, 2009). Na mesma perspectiva, o Decreto n. 7.611 “dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011, p. 1).

Em conformidade com os dois planos plurianuais anteriores, o PPA para o período de 2012-2015, do governo da presidenta Dilma Rousseff, também estabeleceu ações prioritárias sob a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011).

Apesar de o contexto político ser outro, no primeiro mandato de Dilma (2011-2014) foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, e sua meta 4 prevê 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, 2014, p. 24, grifo nosso)

Como se pode observar, o PNE (2014-2024) retoma o termo “preferencialmente” e, com isso, toda uma discussão em torno das classes e escolas especiais, apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) em proposta recente de revisão da PNEE-EI (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; REBELO; KASSAR, 2018; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Em síntese, o ideário inclusivo e, particularmente, o discurso da educação inclusiva passaram a ser de interesse dos governantes – entre 1990 e 2003 – não só pelas vantagens educacionais e formativas que apresentavam aos estudantes

PAEE, mas também pelo fato de que representavam a possibilidade real de diminuição do uso de recursos públicos na área. O ideário inclusivo começou a fazer parte da agenda política de gestores nas diferentes esferas do Executivo – municipal, estadual e federal –, de modo que, a partir dos anos 1990, muitos municípios e estados revisaram suas políticas e iniciaram um processo de transferência dos estudantes PAEE para as escolas comuns.

A partir de 2003, a educação inclusiva passou a ser assumida como política do governo pela esfera federal e, por meio da estrutura de repasse de recursos para os governos municipais e estaduais, iniciou-se um processo de indução da política de “inclusão escolar” no país (GARCIA, 2013).

Nesse contexto, é oportuno observar que o estado de São Paulo, como parte integrante do sistema federativo do país, também passou a regulamentar a Educação Especial dentro de sua esfera de atuação e a prover as condições para o atendimento prescrito no âmbito das leis e diretrizes federais. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), atenta às políticas nacionais e, principalmente, à obtenção e administração dos recursos financeiros repassados pelo governo federal, elaborou várias resoluções nos últimos trinta anos, dentre as quais merecem destaque aquelas formuladas após 2003. O Quadro 1, a seguir, elenca essas resoluções.

QUADRO 1 – Resoluções da SEE-SP alinhadas com o PNEE e o PNEE-EI

RESOLUÇÃO	DATA	COMENTÁRIO
Resol. SE n. 135	18/07/1994	Cria o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP-DV).
Resol. SE n. 61	05/04/2002	Programa de Inclusão Escolar – Transforma o CAP-DV em Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape).
Resol. SE n. 32	23/05/2007	Ações do Programa de AEE.
Resol. SE n. 72	09/10/2009	Parcerias da Secretaria com instituições sem fins lucrativos. Serviu de base para as resoluções seguintes.
Resol. SE n. 14	07/02/2012	Celebra convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.
Resol. SE n. 70	29/06/2012	Altera dispositivo da Resolução SE n. 54, de 12/08/2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.
Resol. SE n. 59	22/11/2016	Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o art. 30, inciso VI, da Lei Federal n. 13.019, de 31/07/2014.
Resol. SE n. 68	12/12/2017	Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos PAEE na rede estadual de ensino.
Resol. SE n. 15	16/02/2018	Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o art. 30, inciso VI, da Lei Federal n. 13.019, de 31/07/2014.
Decreto n. 57.141	18/07/2011	Reestrutura a SEE/SP – Centro de Atendimento Especializado (Caesp), que passa a aglutinar o Cape e o Núcleo de Inclusão (Ninc).
Resol. SE n. 81	07/08/2012	Aceleração de estudantes com altas habilidades e superdotação.
Resol. SE n. 32	17/05/2013	Define as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape.

(Continua)

RESOLUÇÃO	DATA	COMENTÁRIO
Resol. SE n. 18	03/04/2014	Trata do Termo de Ajuste de Conduta com o Ministério Público do estado de São Paulo sobre acessibilidade nos prédios escolares.
Resol. SE s/n	08/12/2016	Trata da Educação Especial no sistema estadual de ensino - Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 149/2016.
Resol. SE n. 68	12/12/2017	Dispõe sobre o AEE.

Fonte: Elaboração própria. Base de legislações da Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Além dessas resoluções, a SEE-SP desenvolveu programas que incluíam ações de escolarização dos estudantes PAEE na rede estadual de ensino do estado de São Paulo (REE/SP); são eles: o Programa Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental (2000-2011), o Programa Ler e Escrever e o Programa Gestão Pedagógica da Educação Básica (2012-2016), ambos do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica.

Assim, passados pouco mais de trinta anos entre políticas integracionistas e, principalmente, inclusivistas, vários pesquisadores da área, professores e profissionais que trabalham com esse público vêm chamando a atenção para os indicadores educacionais censitários como estratégia de avaliação das políticas de Educação Especial. Isso porque os dados obtidos pelo censo escolar do Inep, por meio de sinopses ou microdados estatístico-educacionais, são empregados para fins de formulação de políticas públicas e de execução de programas na área educacional, inclusive para definição dos valores dos recursos públicos federais transferidos para os estados e municípios (BRASIL, 2018). Destacam-se, a esse respeito, os trabalhos de Meletti e Bueno (2010), Mendes (2010), Meletti (2014), Meletti e Ribeiro (2014), Rebelo e Kassar (2018) e Santos e Mendes (2019).

Enfim, no tocante à política de Educação Especial no estado de São Paulo, faz-se necessário analisar os números fornecidos pelos censos escolares do Inep questionando se esses representam aumento do acesso à escola e garantia de direito à escolarização dos estudantes PAEE.

METODOLOGIA

Para este estudo foram utilizados como fonte os microdados dos censos escolares referentes aos anos de 2007, 2011 e 2015. Embora seja chamado de censo escolar pelo Inep – posto que ambiciona contabilizar anualmente, desde 1995, todas as matrículas realizadas no sistema educacional brasileiro –, este é um registro administrativo, uma vez que o formulário do censo é inteiramente respondido através de plataforma digital por funcionários das escolas, sem que exista qualquer tipo de entrevista direta com os estudantes.

Vale destacar que, entre 1995 e 2006, os dados eram coletados de forma agregada, ou seja, cada escola informava quantos estudantes apresentavam determinada

característica e, por conseguinte, não é possível realizar o cruzamento de duas ou mais características dos estudantes. Em 2007, o levantamento sofreu significativa alteração de formato e passou-se a coletar dados individualizados por estudante, prática que se mantém até o momento presente. O censo conta atualmente com quatro formulários, que apresentam distintas unidades básicas de análise: matrículas, turmas, escolas e docentes.

No período analisado, é possível verificar mudanças nos quesitos que dizem respeito ao Público-Alvo da Educação Especial. Em 2007, por exemplo, a síndrome de Down constava entre as categorias de necessidade educacional especial; porém, a partir de 2009, ela passou a ser contabilizada na categoria de deficiência mental,⁶ ocasionando um aumento considerável de tais casos.

Além dos dados sobre matrículas na educação básica do PAEE, também são de interesse, para fins comparativos, as informações referentes aos estudantes que não foram incluídos como PAEE nos censos (deficiência sensorial, física, mental/intelectual, transtorno ou altas habilidades/superdotação), por não fazerem parte das categorias abarcadas por essas políticas públicas, denominados neste trabalho Não Público-Alvo da Educação Especial (NPAEE).

As variáveis selecionadas para esta pesquisa foram ano de nascimento do estudante, ano do censo, série/ano da etapa de ensino que frequenta, se apresenta alguma necessidade especial e dependência administrativa da escola, isto é, se pertence à rede federal, estadual, municipal ou privada de ensino. Quanto à comparação entre categorias de dependência administrativa, optou-se por contrastar, sobretudo, as redes estadual e privada.

CONSTRUÇÃO DO BANCO DE DADOS E TRATAMENTO DAS VARIÁVEIS

Uma vez selecionados os dados para o estado de São Paulo, foram realizadas análises descritivas para dimensionar o PAEE e o NPAEE.

A partir da aplicação de critérios utilizados pelo Inep e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi realizada a construção da taxa de distorção idade-série, que expressa o percentual de estudantes com idade superior à idade recomendada em cada série/ano dos ensinos fundamental e médio, cuja fórmula é dada por:

$$TDIS_{ks} = \frac{M_{ksa_sup}}{M_{ks}} * 100 \quad (1)$$

Nessa fórmula, $TDIS_{ks}$ é a taxa de distorção idade-série no nível de ensino k

6 Termo utilizado pelo Inep até 2013.

em sua série/ano; M_{ksa_sup} é o número de matrículas de estudantes que nasceram em anos anteriores ao ano de nascimento dos estudantes que cumprem a idade recomendada para o nível de ensino k e na série/ano no ano de realização do censo escolar; M_{ks} é o número total de matrículas no nível de ensino k na série/ano. Na prática,

[...] considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permanecem com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. (BRASIL, 2012)

Deve-se destacar que foram consideradas para a análise as matrículas nas turmas seriadas dos ensinos fundamental e médio, sendo desconsideradas as matrículas realizadas no ensino médio nas modalidades magistério, profissional, técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atenta-se para o fato de que, ao longo do período em análise, a legislação foi alterada, e o ensino fundamental passou a conter nove anos de duração, em vez de oito, conforme a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), de modo que, para apresentar os resultados, foi necessário fazer a compatibilização entre essas duas lógicas, que ainda coexistem, através da soma das matrículas realizadas na primeira série do ensino de oito anos com a soma das matrículas no segundo ano do ensino de nove anos, e assim por diante, tendo o ensino fundamental de nove anos como referência.

Após a recodificação das variáveis necessárias para a avaliação da distorção idade/série entre os estudantes da educação básica, as análises descritivas apresentadas contrastam a situação de distorção idade/série dos matriculados na educação básica no estado de São Paulo, PAEE e NPAEE, segundo dependência administrativa das escolas, enfatizando as diferenças entre as redes estadual e privada.

Para além da distorção idade/série, foram avaliados aspectos referentes à política de educação inclusiva, tais como: se esses estudantes estão matriculados em classes exclusivas (modalidade substitutiva) ou classes comuns, tal como defendido pela perspectiva da educação inclusiva; se frequentam o AEE; e se as escolas que ofertam o AEE possuem salas de recursos multifuncionais. Em todas as etapas do trabalho foi utilizado o *software* estatístico SPSS.

RESULTADOS

A Tabela 1 traz dados sobre o total de matrículas de alunos PAEE e sua proporção em relação ao total de matrículas realizadas no estado de São Paulo nos anos de 2007, 2011 e 2015.

TABELA 1 – São Paulo, 2007, 2011 e 2015: Prevalência de matrículas de estudantes PAEE na educação básica

ANO	MATRÍCULAS DE ESTUDANTES PAEE	TOTAL DE MATRÍCULAS	PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES PAEE NO TOTAL DE MATRÍCULAS
2007	156.443	10.651.119	1,5
2011	210.263	10.797.800	1,9
2015	219.925	11.162.580	2,0

Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 – Inep.

Segundo os dados apresentados, houve aumento no número de estudantes PAEE ao longo do período analisado: em 2007, os estudantes PAEE representavam 1,5% do total de matrículas no estado de São Paulo; em 2011, essa proporção aumentou para 1,9%; e, em 2015, o índice subiu para 2,0%. Entre 2017 e 2015, a representatividade de estudantes PAEE aumentou 0,5% entre os alunos matriculados; em números absolutos, houve um aumento de 63.482 matrículas quando se comparam os anos de 2007 e 2015. Portanto, há um aumento do acesso das pessoas que são PAEE à rede de ensino no estado de São Paulo.

Com o objetivo de adensar as análises, faz-se necessário identificar o modelo de escolarização utilizado pela rede de ensino paulista – classes comuns com apoio do AEE ou classes exclusivas – para o atendimento dos estudantes PAEE, tendo em vista que a legislação brasileira, especialmente o PNE e a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), retoma a ambiguidade histórica da área, possibilitando que as matrículas dos estudantes PAEE sejam identificadas em classes comuns ou exclusivas – apesar de o PNEE-EI definir a matrícula no AEE ou Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) como não substitutivo às classes comuns.

A Tabela 2 contém dados relativos aos estudantes PAEE que frequentam classe exclusiva no estado de São Paulo. Ainda que se tenha verificado *missing* de 20,5% em 2011 e de 24% em 2015, em relação aos dados de 2007, considera-se pertinente apresentá-los, pois permitem refletir, por aproximação, sobre as condições de inclusão (modelo de escolarização) das pessoas PAEE.

TABELA 2 – São Paulo, 2007, 2011 e 2015: percentual de estudantes PAEE que frequentam classe exclusiva

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL
2007	64.749	41,4%
2011	49.998	29,9%*
2015	40.771	24,4%*

Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 – Inep.

*Considerando-se apenas os casos válidos, pois há 20,5% de *missing* em 2011 e 24% de *missing* em 2015 na variável que identifica classe exclusiva.

Verifica-se, na tabela acima, uma tendência de diminuição do atendimento educacional em classes exclusivas: em 2007, dos 156.443 estudantes PAEE matriculados, 41,4% estavam em classes exclusivas; em 2011, esse percentual diminuiu para 29,9%; e, em 2015, 24,4% dos estudantes PAEE matriculados na rede de ensino paulista estavam em classes exclusivas.

Infere-se que esse movimento de diminuição do atendimento do PAEE na rede de ensino paulista em classes exclusivas pode ter sido impulsionado, a partir de 2008, pela PNEE-EI, que induziu, por meio de financiamentos obtidos em editais do governo federal, as redes de ensino brasileiras a aderirem à política inclusiva.

Considerando ainda que, a partir de 2008, define-se o AEE como forma de se materializar uma educação inclusiva do PAEE no ensino comum, contando com serviços complementares ou suplementares, é pertinente trazer à tona, a seguir, os dados relativos ao AEE.

TABELA 3 – São Paulo, 2007, 2011 e 2015: percentual de estudantes PAEE que recebem atendimento educacional especializado

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PERCENTUAL
2007	Informação não coletada	-
2011	38.123	18,1%
2015	39.241	17,8%

Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 – Inep.

Definido por lei a partir de 2008, não há dados relativos ao AEE no ano de 2007. Em 2011, dos 210.263 estudantes PAEE matriculados, 38.123 tiveram AEE, o que representa somente 18,1% do total de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2015, 17,8% dos 219.925 estudantes matriculados receberam AEE.

Esse decréscimo do número de estudantes PAEE matriculados nas classes comuns e que recebem apoio do AEE nos dados de 2015, conforme Silva, Machado e Silva (2019), pode estar relacionado com as mudanças ocorridas no contexto sociopolítico e econômico do Brasil a partir de 2014. Tais mudanças geraram consequências, inclusive, na definição da meta 4 do PNE (2014-2024), que retomou o

termo “preferencialmente” e toda sua ambiguidade histórica para a definição dos modelos de escolarização dos estudantes PAEE.

Na Tabela 4, a seguir, buscamos mapear, a partir dos dados do censo escolar, a distribuição dos estudantes PAEE e NPAEE nos anos/séries do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano), o que nos permite, a partir desses dados, realizar uma comparação do fluxo de estudantes matriculados, tanto em relação ao ritmo de escolarização entre aqueles estudantes Público-Alvo da Educação Especial quanto destes em relação aos demais estudantes.

Cabe lembrar que, com a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), foi instituído o ensino fundamental de 9 anos, o que exigiu a compatibilização dos dados. Além disso, em 2008, foi criada a PNEE-EI que, dentre as mudanças propostas, insere a redefinição da classificação do PAEE. Essas mudanças legais foram consideradas para a análise do movimento das matrículas, sobretudo dos dados de 2007 e 2011.

TABELA 4 - São Paulo, 2007, 2011 e 2015: número de matrículas do PAEE e NPAEE conforme ano e etapa do ensino

ANO E NÍVEL	PAEE			NPAEE		
	2007	2011	2015	2007	2011	2015
1º ano EF	14.870	23.147	14.360	203.624	572.968	599.865
2º ano EF	32.864	16.940	14.649	690.495	564.730	602.838
3º ano EF	33.081	12.096	16.762	763.492	493.934	627.618
4º ano EF	15.192	15.484	14.833	706.299	619.055	580.704
5º ano EF	17.252	17.988	16.602	748.231	664.535	594.089
6º ano EF	9.544	14.308	13.357	733.277	703.927	586.727
7º ano EF	6.861	12.363	10.372	722.281	748.338	499.259
8º ano EF	4.661	9.319	12.075	686.673	708.836	625.853
9º ano EF	4.141	7.568	11.240	700.795	721.387	648.995
1º ano EM	2.243	4.785	8.486	685.229	727.749	687.265
2º ano EM	1.502	3.041	5.949	551.727	608.363	605.865
3º ano EM	1.067	1.958	3.831	467.254	504.457	498.783
Total	143.278	138.997	142.516	7.659.377	7.638.279	7.157.861

Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 - Inep.

Quanto ao fluxo de escolarização dos estudantes PAEE, destaca-se que, enquanto no ciclo do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) há, mesmo com alguma diferenciação, relativa estabilidade no número de matrículas, a partir do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) há uma tendência de decréscimo nas matrículas.

Comparando-se os dados das matrículas dos estudantes PAEE ao final da educação básica com o total de matriculados nessa modalidade de ensino, os dados demonstram que, em 2007, os que chegam ao 3º ano do ensino médio representam 0,74% do total; em 2011, esse percentual cresce um pouco, chegando a 1,41%; e, em 2015, mais que triplica em relação a 2007, alcançando o índice de 2,69%

dos estudantes matriculados como PAEE. De forma menos acentuada, percebe-se essa tendência de decréscimo nas matrículas ao longo dos níveis de escolarização, destacando-se o ensino médio e, sobretudo, o 3º ano do ensino médio.

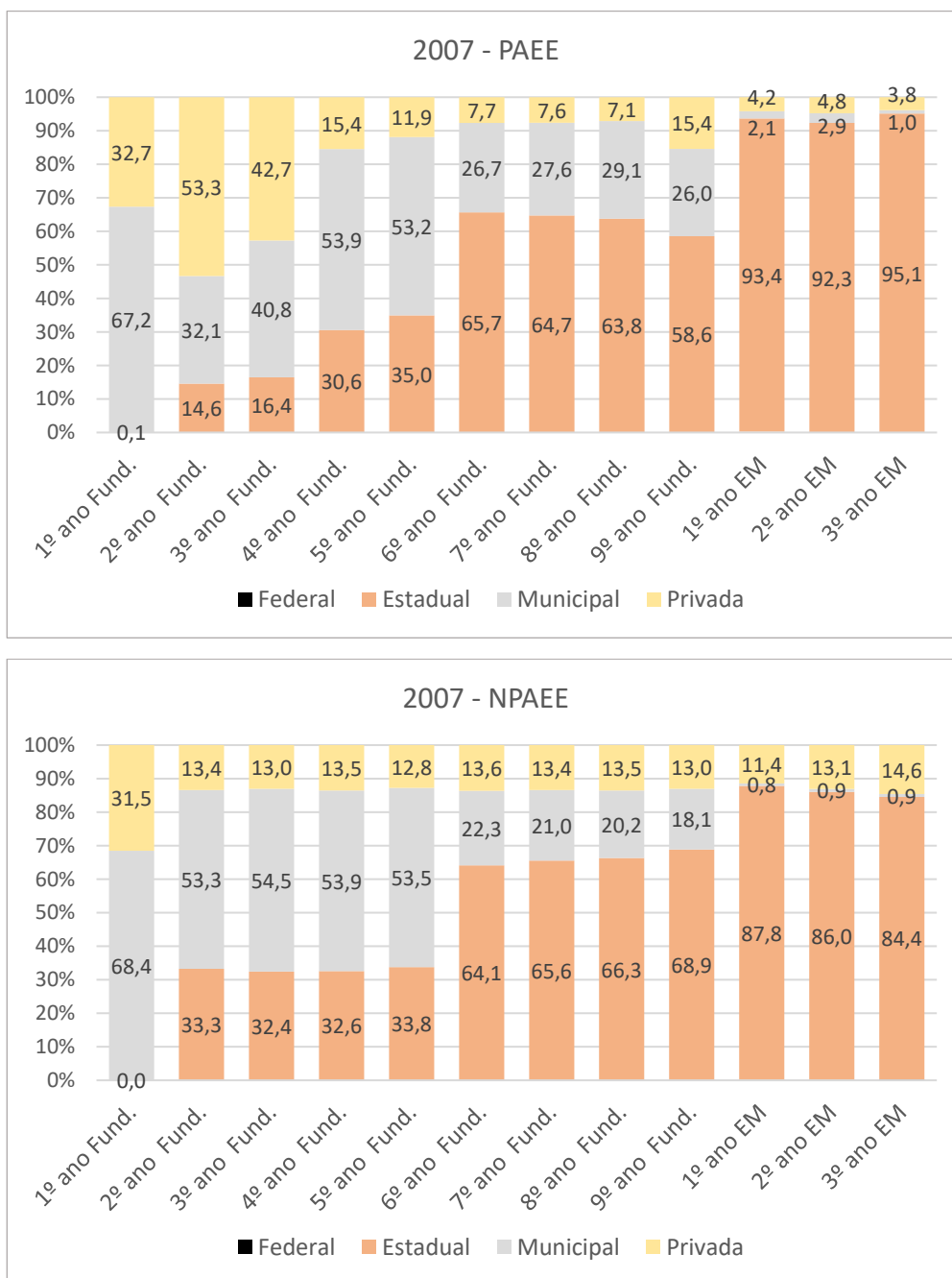
A comparação entre os dados dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio com o total de matrículas nos anos de 2007, 2011 e 2015 demonstra que, em geral, estes representam pouco mais de 6% do total de matrículas: em 2007, 6,1% dos estudantes NPAEE matriculados encontravam-se no 3º ano do ensino médio; em 2011, esse percentual subiu para 6,6% e, em 2015, chegou a 6,97%.

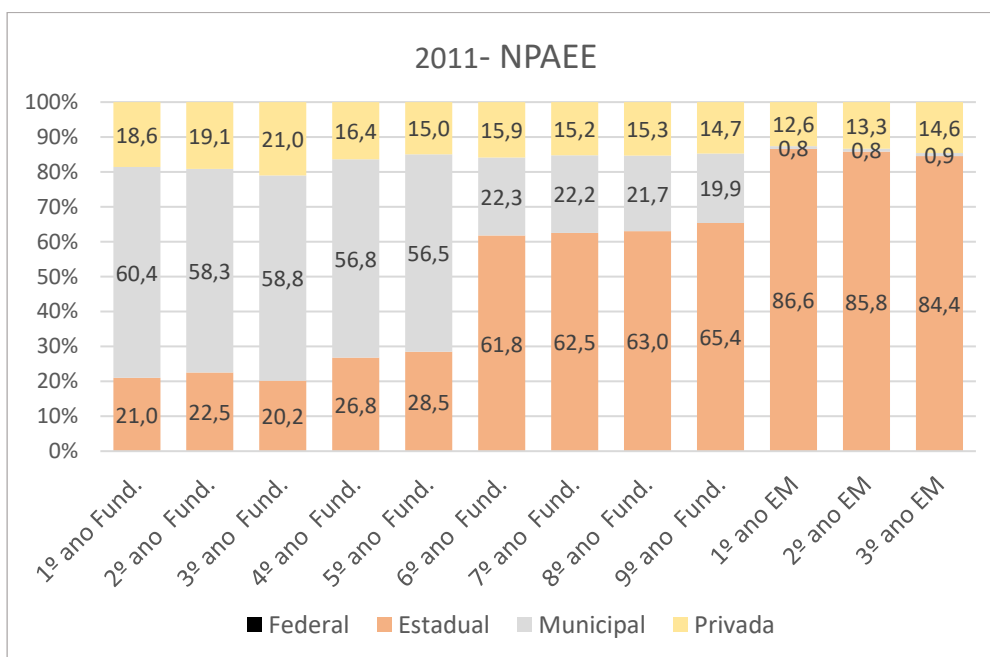
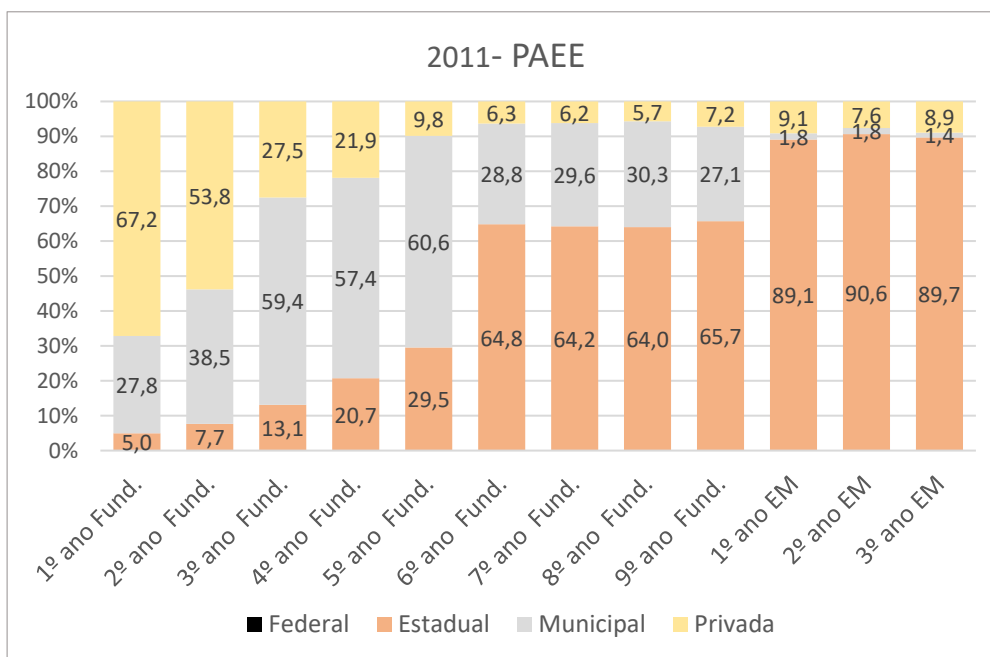
Os dados revelam que, em relação ao NPAEE, o fluxo de escolarização dos estudantes PAEE é mais afunilado, o que permite inferir que os mecanismos que provocam evasão e/ou repetência impactam mais acentuadamente os estudantes em situação de deficiência. Pergunta-se: o modelo vigente de organização do trabalho educativo da escola contemporânea poderia ser um dos mecanismos internos que explicariam esses dados?

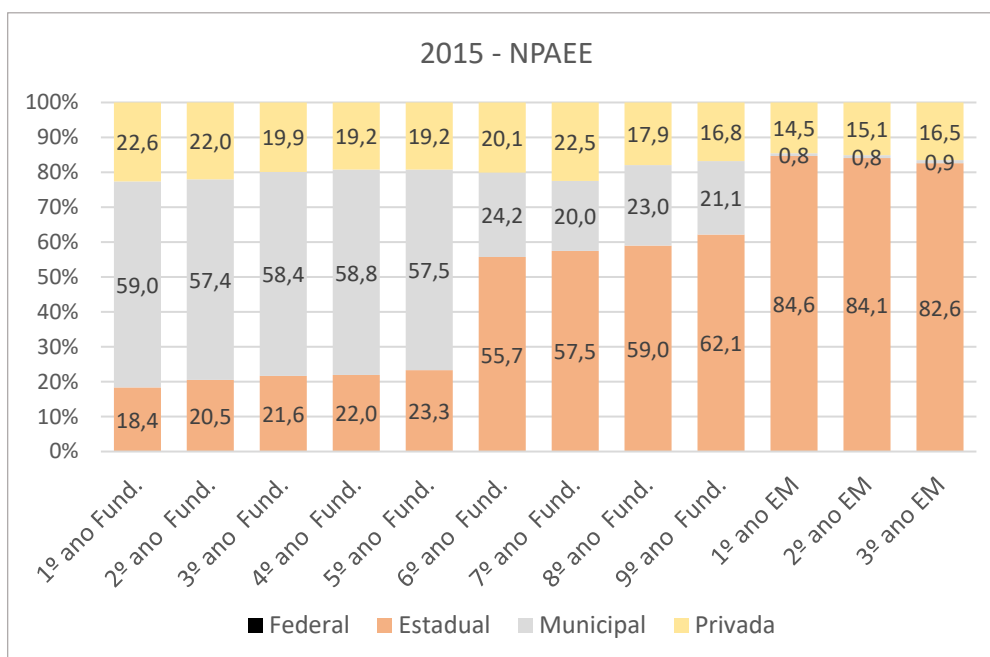
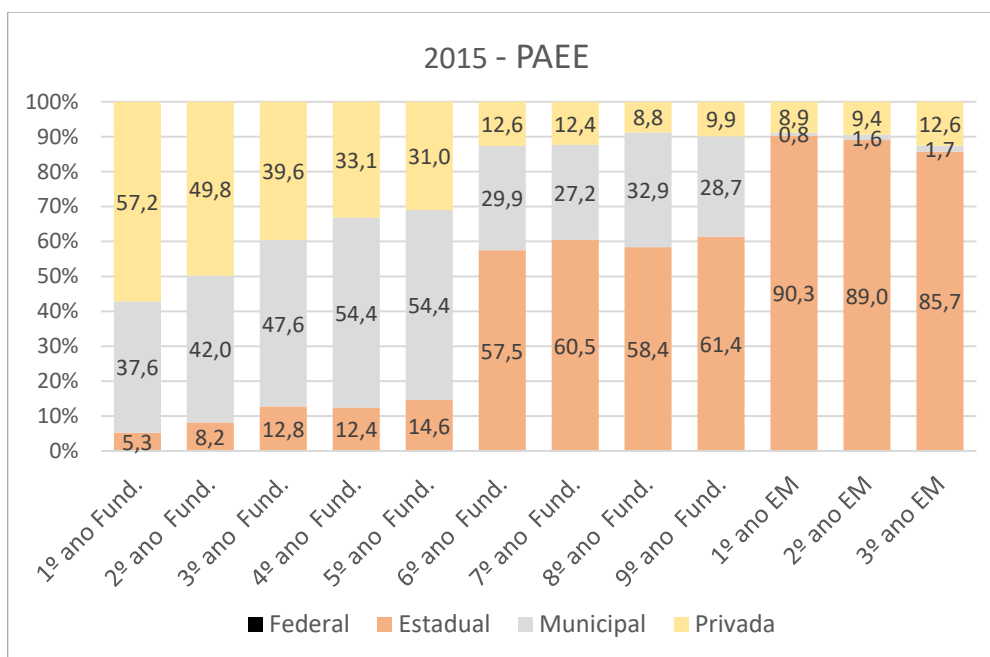
Abaixo, selecionamos os dados relativos aos estudantes PAEE e NPAEE distribuídos por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), buscando, com isso, identificar onde, no ensino comum, prioritariamente, os estudantes têm sido atendidos.

Classificam-se os “sistemas” de ensino como públicos quando ofertados pelo Estado, e privados quando mantidos por instituições educacionais constituídas juridicamente na esfera da sociedade civil. Além disso, tendo em vista que o Brasil é um país organizado na forma federativa, o atendimento estatal se dá de modo colaborativo entre os entes federados (federação, estados, distrito e municípios). Cabe aos municípios a oferta da educação infantil e, prioritariamente, ensino fundamental. Aos estados, cabe a oferta do ensino médio e, de forma colaborativa com os municípios, atuar, também, na garantia do ensino fundamental. Ao Distrito Federal aplicam-se as competências relativas tanto aos estados quanto aos municípios. O governo federal, em termos de atendimento, é responsável pela rede federal de ensino (BRASIL, 1996).

FIGURA 1 - São Paulo, 2007, 2011 e 2015: Distribuição percentual das matrículas de estudantes PAEE e NPAEE segundo dependência administrativa por etapa de ensino







Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 - Inep.

As figuras acima, ao trazerem dados relativos às matrículas de estudantes PAEE e NPAEE nos anos de 2007, 2011 e 2015, distribuídas por dependência administrativa, revelam algumas tendências gerais do atendimento escolar.

Em relação à rede federal de ensino, não há dados que permitam a análise, visto que a educação básica não é de sua competência.

Quanto à rede estadual, percebe-se um aumento no percentual de matrículas de estudantes PAEE a partir do 4º ano do ensino fundamental em todos os anos analisados, mantendo-se oferta majoritária no ensino fundamental II (6º ao 9º

ano), com pouco mais de 50% das matrículas em todos os anos e, sobretudo, no ensino médio, com a quase totalidade dos estudantes.

No entanto, cabe destacar algumas variações nos índices no que se refere à diminuição gradativa de oferta no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Assim, os dados obtidos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental permitem verificar os seguintes resultados: em 2007, 14,6% das matrículas no 2º ano encontravam-se na rede estadual; em 2011, esse percentual diminuiu para 7,7%; e, em 2015, houve uma pequena elevação, chegando a 8,2%. O mesmo movimento se dá em relação ao 3º ano do ensino fundamental: em 2007, verificou-se um atendimento de 16,4%, que caiu para 13,1% em 2011 e chegou a 12,8% em 2015; no 4º ano do ensino fundamental, de um percentual de 30,6% de matrículas em 2007, houve uma diminuição de 20,7% em 2011 para 12,4% em 2015; no 5º do ensino fundamental, essa tendência se repetiu: em 2007 havia 35,0% de matrículas na rede estadual, que passaram a 29,5% em 2011 e 14,6% em 2015. Essa tendência de diminuição na oferta na primeira etapa do ensino fundamental I se manteve, também, nas matrículas dos estudantes NPAEE, com pouco mais de 30% de matrículas nos anos correspondentes ao ensino fundamental I em 2007 e chegou, em 2015, a cerca de 20% das matrículas.

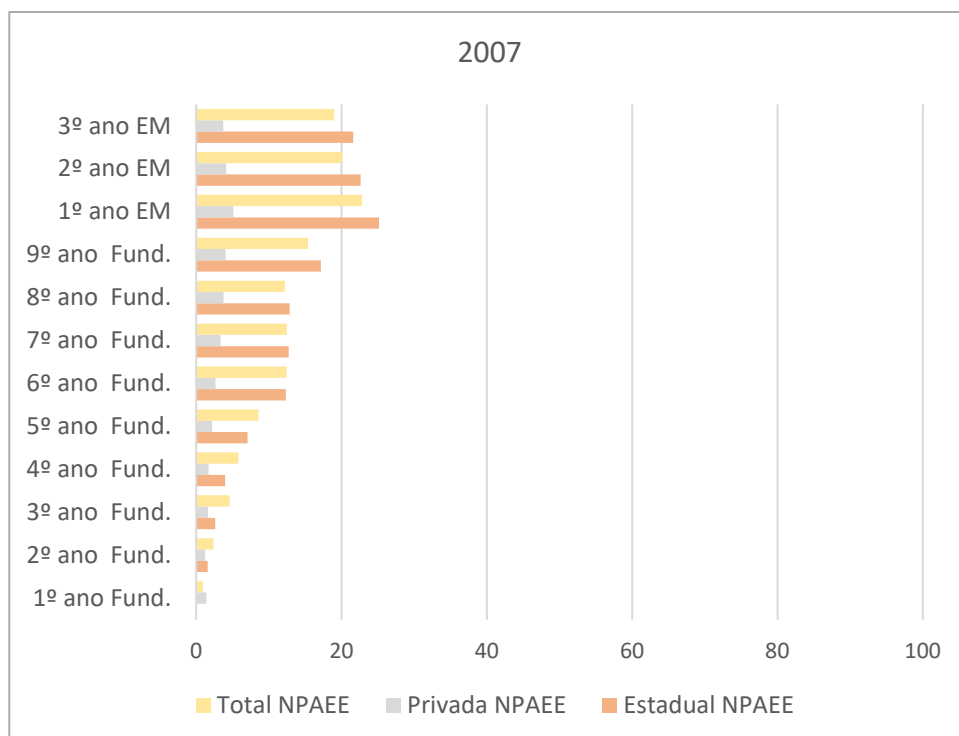
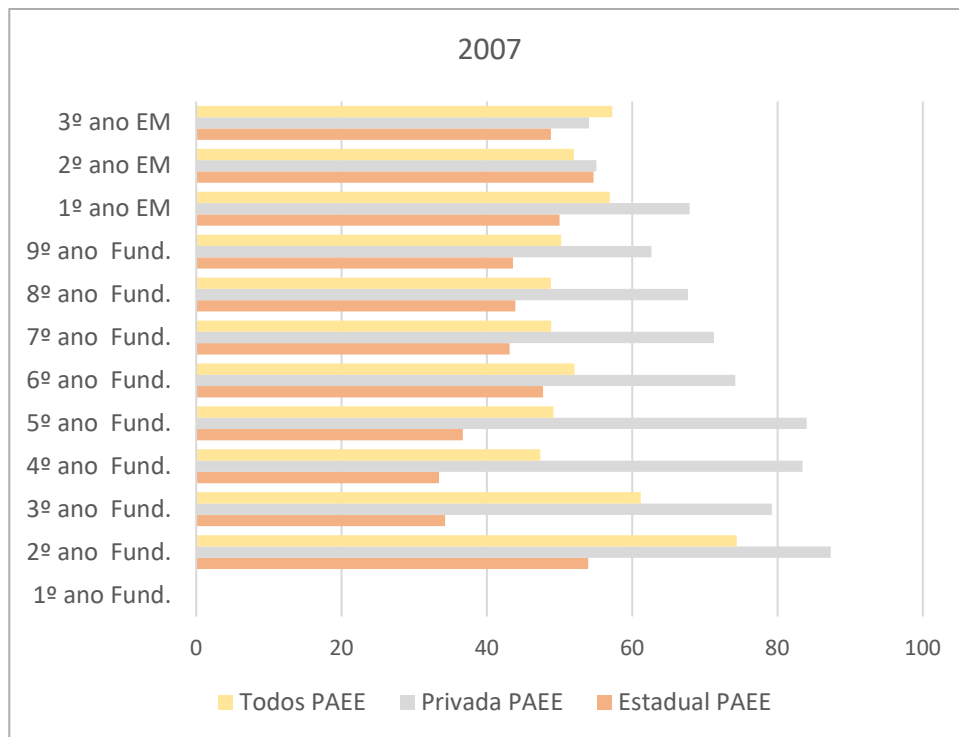
Percebe-se, pela Figura 1, que a diminuição de matrículas na rede estadual relativas ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano) foi acompanhada por um aumento do número de matrículas nas redes municipal e privada de ensino, tanto no que se refere ao PAEE quanto ao NPAEE.

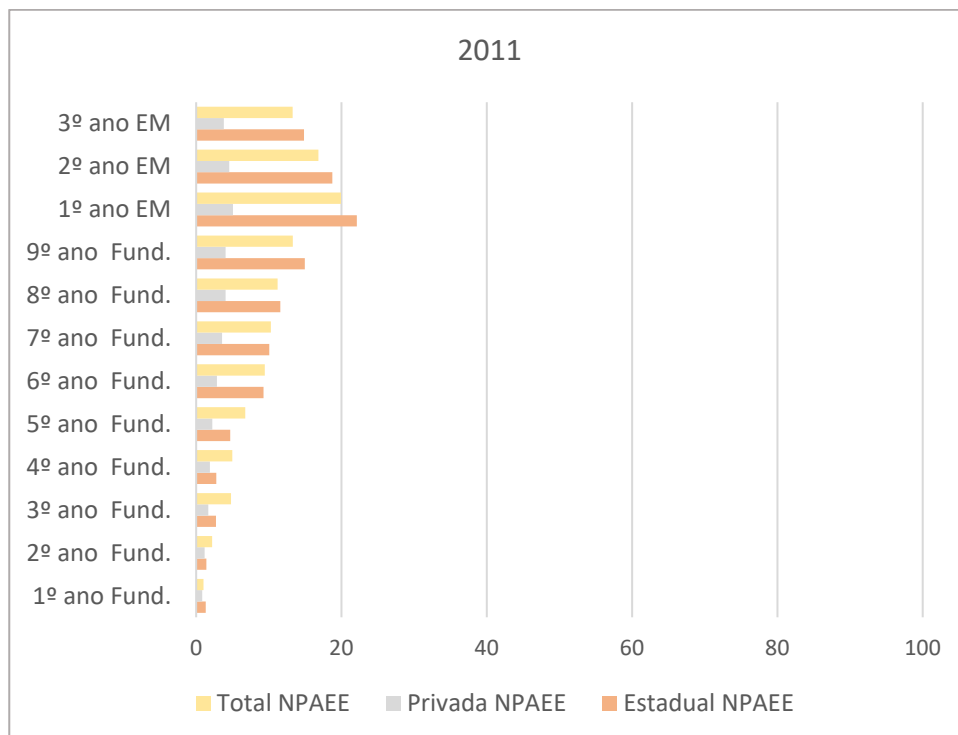
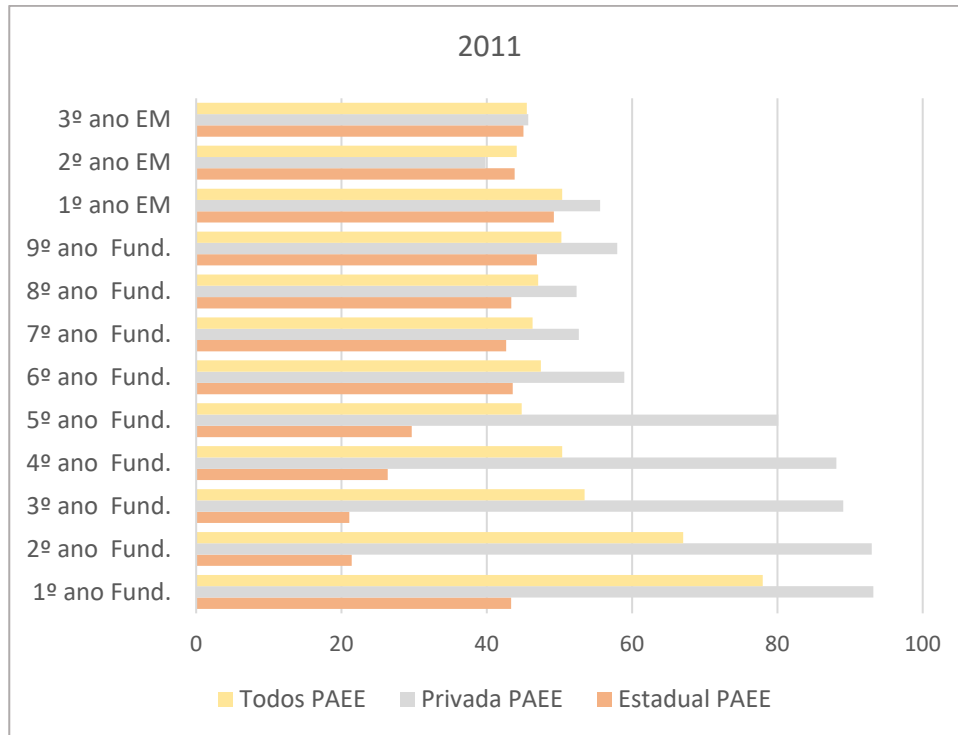
Em relação às redes municipal e privada, ainda, evidenciou-se, tanto no PAEE quanto no NPAEE, uma queda no percentual de matrículas no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), tendência acentuada no ensino médio.

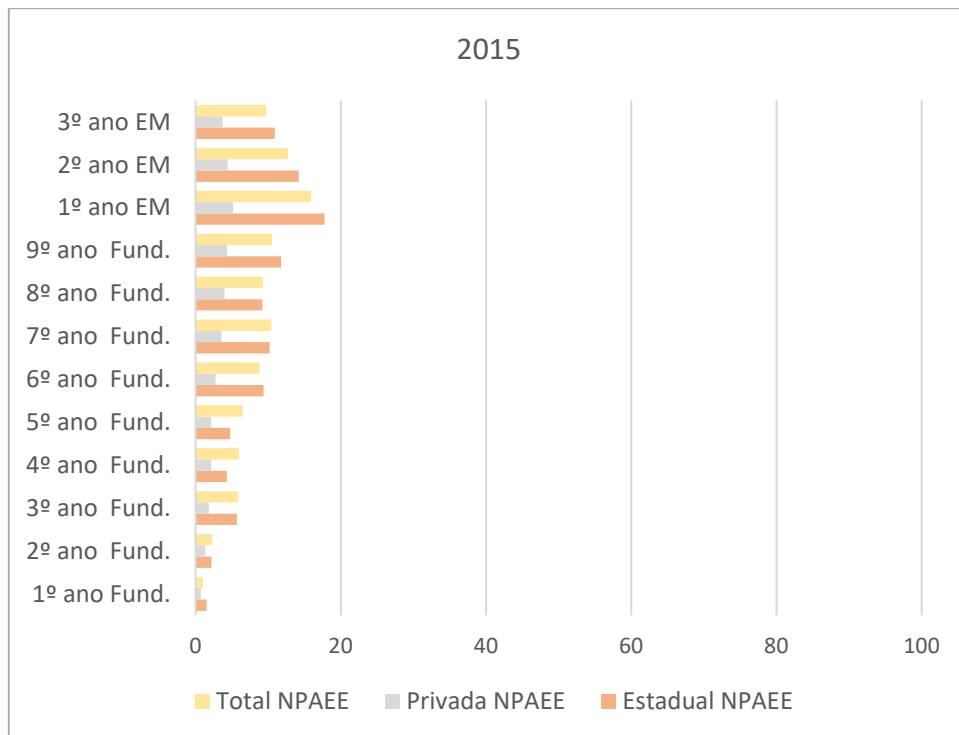
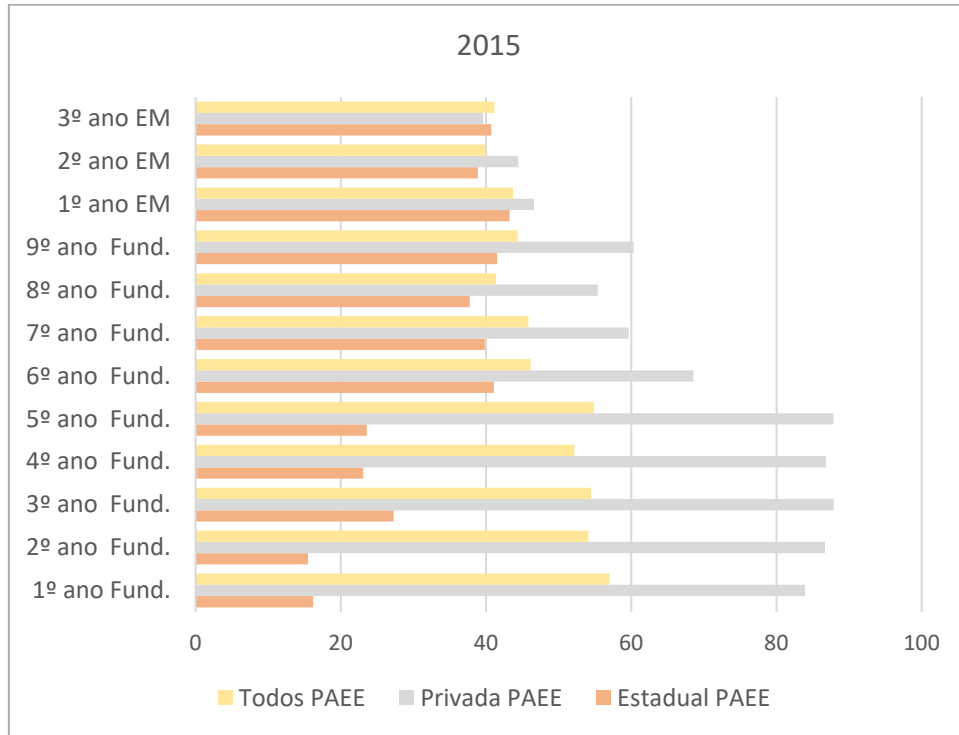
Os dados da Figura 1 e as análises deles decorrentes permitem inferir, em relação à educação básica, que as redes municipal e privada de ensino detêm a maioria das matrículas no ensino fundamental I, enquanto a rede estadual passa, a partir do ensino fundamental II e, sobretudo, no ensino médio, a atender a maioria dos estudantes matriculados.

Desse modo, será apresentado a seguir o percentual de matrículas de estudantes em situação de distorção idade/série distribuído por dependência administrativa tanto para o PAEE quanto para o NPAEE, segundo a classificação de ensino público (estatal) e privado. Essa escolha se justifica pelo fato de que os estudos e pesquisas na área de Educação Especial têm privilegiado dados relativos às redes municipais (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2018), além de a REE/SP hegemonizar o atendimento educacional nos níveis fundamental II e médio.

FIGURA 2 – São Paulo, 2007, 2011 e 2015: distribuição percentual das matrículas de estudantes em situação de distorção idade/série segundo PAEE e NPAEE e dependência administrativa por etapa de ensino







Fonte: Elaboração própria. Base de matrículas dos censos escolares de 2007, 2011 e 2015 – Inep.

Destacou-se, preliminarmente, na Figura 2, o contraste na distorção idade/série dos estudantes PAEE em relação aos NPAEE. O percentual referente ao PAEE é significativamente maior. Pode-se levantar, ao menos, três hipóteses, não excludentes, mas complementares, para explicar esse fenômeno. Uma diz respeito

à possibilidade de as crianças/jovens em idade escolar em situação de deficiência iniciarem mais tarde a sua escolarização. A segunda hipótese se refere aos efeitos que os processos de avaliação realizados ao longo do processo de escolarização podem causar sobre a trajetória escolar dos estudantes PAEE. Finalmente, atrelado à avaliação, encontra-se o modelo homogeneizador de organização do trabalho educativo na escola contemporânea, que toma como pressuposto um padrão de desenvolvimento e aprendizagem em que todos os seres humanos considerados “normais” estariam aptos, evidenciando as possíveis “deficiências” daqueles que não alcançarem as metas previamente definidas.

Quaisquer dessas hipóteses, contudo, não são passíveis de verificação com base em dados do censo escolar. Fazem-se necessárias, para tanto, pesquisas empíricas sobre a trajetória escolar desses estudantes e a verificação dos modos de organização do trabalho educativo das instituições escolares. Ressalta-se, todavia, a importância de se realizar uma análise como aqui proposta, tendo em vista que ainda está em causa o direito ao acesso à escola por pessoas em situação de deficiência.

Destaca-se, ainda, o fato de que a distorção idade/série dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial é maior na rede privada de ensino se comparada com a rede estadual paulista. Essa situação se inverte ao se analisar os percentuais relativos aos estudantes NPAEE: a distorção é mais acentuada na rede estadual do que na rede privada de ensino no estado de São Paulo.

Os dados aqui analisados, em confronto com as diretrizes emanadas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, permitem refletir sobre os desafios históricos enfrentados no processo de integração/inclusão das pessoas Público-Alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a histórica luta das pessoas em situação de deficiência por direitos sociais, incluindo o direito à educação, que desembocou, no Brasil, no PNEE-EI, em 2008, a escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas escolas comuns passou a ser inserida na pauta política da REE/SP.

Assim, julgamos pertinente verificar as condições de acesso e permanência do PAEE na REE/SP por meio das informações disponibilizadas pelos censos escolares do Inep, principalmente aqueles relativos às matrículas estudantis.

Dessa maneira, os dados de matrícula demonstram um aumento gradativo de estudantes PAEE nas escolas comuns da REE/SP e revelam, pelos dados do fluxo escolar, que há, internamente, processos marcadamente excludentes.

Levantamos a hipótese de que esses processos internos de exclusão, caracterizados pela evasão/retenção, podem estar relacionados ao modelo homogeneizador

da organização do trabalho educativo das escolas e são aprofundados pelas políticas de avaliação e currículo da REE/SP.

Outra hipótese que pode ser considerada na interpretação dos resultados obtidos é o fato de que, em função do histórico da área – comum *versus* especial, preceitos médico-clínicos *versus* preceitos sociopedagógicos – e das legislações – Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); PNEE-EI de 2008; PNE 2014-2024; LBI; dentre outras –, mantém-se a ambiguidade na definição do modelo e a instituição responsável pela escolarização do PAEE, bem como a forma de relacionamento entre a educação comum e a especial.

Em síntese, não obstante um processo histórico de luta pela escolarização por parte do PAEE, ainda são muitos os desafios e as barreiras (as dicotomias e as estruturas sociais excludentes) a serem superadas para que todas as pessoas, inclusive aquelas em situação de deficiência e consideradas PAEE, consigam garantir o direito social à educação na REE/SP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Taxas de distorção idade-série Escolar na Educação Básica*. Brasília, 2012. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo Escolar*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: jun. 2018.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 38, n. 106, p. 261-265, set./dez. 2018.

DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menom/SENAC, 1997. p. 174-183.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, n. especial 1, p. 105-123, maio/ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, n. especial 1, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. 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, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 2010, p. 1-17.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago., 2010.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 486-507, maio/ago. 2019.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 135, de 18 de julho de 1994*. Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. São Paulo, 1994.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 61, de 05 de abril de 2002*. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 32, de 23 de maio de 2007*. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 72, de 09 de outubro de 2009*. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. *Decreto n. 57.142, de 18 de julho de 2011*. Reestrutura a SEE/SP – Centro de Atendimento Especializado (Caesp), que passa a aglutinar o Cape e o Núcleo de Inclusão (Ninc). São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 14, de 07 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 70, de 29 de junho de 2012*. Altera dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 81, de 07 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 32, de 17 de maio de 2013*. Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 18, de 03 de abril de 2014*. Institui Comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta celebrado entre a Secretaria da Educação e o Ministério Público do Estado de São Paulo, visando à acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 59, de 22 de novembro de 2016. Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o art. 30, inciso VI, da Lei Federal n. 13.019, de 31/07/2014. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Resolução SE s/n, de 08 de dezembro de 2016. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 15, de 16 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre o processo de credenciamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a que alude o art. 30, inciso VI, da Lei Federal n. 13.019, de 31/07/2014. São Paulo, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005. p. 288-312.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Apontamentos histórico-críticos sobre a educação especial brasileira: vicissitudes, problemas e perspectivas. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro (org.). *Educação, cultura, diversidade e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 159-190.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>. Acesso em: maio 2020.

NOTA: Os autores contribuíram para a elaboração do artigo da seguinte maneira: Régis Henrique dos Reis Silva preparou a atualização da literatura e, juntamente com Luciana Salvatti Coutinho, colaborou no estudo, análise e sistematização escrita das legislações nacional e estadual relacionadas ao tema do artigo. Joice Melo Vieira e Juliana Salles Madeira fizeram a preparação do banco de dados e produção de gráficos e tabelas. Todos os autores colaboraram na conclusão das análises (complementação de informações) e na elaboração e revisão final do artigo.

Recebido em: 29 MAIO 2020

Aprovado para publicação em: 8 DEZEMBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.