

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA MONITORAR O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Clara Etienne Souza^I

Adriano Souza Senkevics^{II}

Clarissa Guimarães Rodrigues^{III}

<https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v10.6507>

RESUMO

O estudo apresenta e analisa as trajetórias escolares da coorte de nascidos entre 1º de julho de 2000 e 30 de junho de 2001, com foco nos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE). Com base no painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, foram acompanhados 3.391.563 estudantes entre 2007 e 2019, sendo 119.203 (3,5%) classificados como PAEE, subpopulação que inclui estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Entre os resultados, cabe destacar que, enquanto cerca de 42% dos estudantes não

* Os autores agradecem a Rogério Diniz Junqueira por sua leitura crítica e por suas valiosas sugestões à versão preliminar deste estudo.

^I Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestra e doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB) e mestra em Métodos e Gestão em Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

^{II} Técnico de Planejamento e Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

^{III} Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); doutora em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

pertencentes ao PAEE têm trajetórias regulares e concluem a educação básica na idade adequada, para os estudantes PAEE esse percentual é de apenas 15%. O subgrupo de estudantes com deficiência intelectual, surdez e transtorno do espectro autista apresentou os maiores percentuais de irregularidade em suas trajetórias. Resultados desagregados por quintis do nível socioeconômico (NSE) mostram que a regularidade das trajetórias escolares do PAEE pertencente ao primeiro quinto do NSE é 50% menor em relação às trajetórias do PAEE pertencente ao grupo mais favorecido. Quando o foco é dado aos estudantes com trajetória escolar interrompida antes da conclusão da educação básica, observa-se que o PAEE sofre esse episódio mais precocemente: aproximadamente 24% da evasão do PAEE ocorre até o 5º ano do ensino fundamental, e 69% deles evadem antes mesmo de ingressar no ensino médio.

Palavras-chave: direito à educação; educação especial; trajetória escolar; Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

O direito à educação dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, é uma conquista resultante de uma agenda mundial de lutas, que tem como um de seus marcos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegurou a educação como direito de todos, de forma a garantir o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Em seu artigo 208, a Constituição dispôs sobre o dever do Estado em efetivar a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, instituiu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e a sua garantia como dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) enfatizou esses princípios, destacando que é responsabilidade do Estado assegurar a educação básica a todos, promovendo o desenvolvimento integral do educando. Também definiu a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Além disso, reafirmou o atendimento educacional especializado (AEE) e a necessidade de formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos.

Desde então, várias normativas nacionais e tratados internacionais avançaram para explicitar e orientar a garantia dos direitos do PAEE. Entre eles, é preciso destacar

aqui a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006; ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional; e promulgada, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto da Presidência da República nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Devidamente internalizada no Direito Constitucional Brasileiro, a Convenção revisa e prevalece sobre as normativas anteriores e, por força de jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, tem caráter supralegal (*Habeas Corpus* 87.585/TO), tornando automaticamente inválida toda a legislação infraconstitucional com ela incompatível. Nos termos da Convenção, a deficiência passou a ser entendida como um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas e *barreiras* que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades.

Atentando-se ao disposto na Convenção e às reflexões avançadas no campo dos Estudos da Deficiência, em janeiro de 2008 o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento norteador da política de promoção da inclusão escolar intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil. MEC, 2008), que, entre outras coisas, ao reafirmar o direito de todos os estudantes à educação, dispõe sobre o papel do atendimento educacional especializado e da garantia das condições de acessibilidade aos estudantes do PAEE no interior da rede regular de ensino.

Vale ainda mencionar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, na qual o conceito de deficiência expresso pela Convenção da ONU é materializado no artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

Este estudo irá abordar o tema da educação especial no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja primeira edição, em 2001, estabeleceu diagnóstico, diretrizes e 28 objetivos e metas da educação especial (Lei nº 10.172/2001). Àquela época, a referida legislação já reconhecia a precariedade e insuficiência de informações educacionais sobre o público da educação especial. Não houve, portanto, planejamento objetivo, tampouco monitoramento específico, embora já se soubesse da necessidade imponente de superar o paradigma de uma educação excludente e capacitista rumo a uma educação mais inclusiva para todos.

Em 2014, com a sanção da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, entrou em vigor o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), prorrogado até 31

de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Nesse Plano, o direito à educação para os estudantes do PAEE concretizou-se na Meta 4, com vistas à universalização do acesso e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. As metas do PNE 2014-2024, como previsto em sua legislação, foram monitoradas por meio de indicadores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tal experiência permitiu a sistematização e a atualização de informações estratégicas para as políticas públicas; em outros casos, o monitoramento desvelou problemas e fragilidades que não eram tão evidentes, os quais serão também apresentados na seção 1 deste estudo.

O monitoramento do direito à educação do PAEE, a partir da experiência de acompanhamento do PNE 2014-2024, trouxe reflexões sobre novas abordagens para a análise dos dados educacionais, especialmente no que diz respeito ao uso de informações longitudinais como complementação às estatísticas educacionais medidas de forma transversal (por exemplo, as taxas líquidas de matrícula). Essa mudança de paradigma é importante para subsidiar o planejamento e a implementação de políticas públicas voltadas à superação dos obstáculos que dificultam ou impedem as pessoas com deficiência de acessar, permanecer e aprender nas escolas, promovendo, assim, o seu pleno desenvolvimento.

Para monitorar a garantia do direito à educação, ao longo das últimas décadas, têm-se observado principalmente os dados de acesso às escolas e, a partir dos anos 1990, tornou-se possível também observar os dados de aprendizagem por meio dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sabe-se, entretanto, que apenas essas dimensões – acesso à escola e desempenho – são insuficientes para averiguar se, de fato, o direito à educação está sendo garantido a todos. O acesso por si só não significa que o estudante esteja tendo seu desenvolvimento e aprendizagens assegurados. Além disso, os resultados das avaliações, como se sabe, não abrangem todos os estudantes, uma vez que ainda presenciamos a manutenção – equívoca e anacrônica – de processos avaliativos não inclusivos. No caso do público da educação especial, a ausência de informações precisas sobre seu desempenho tem prejudicado ainda mais o monitoramento do seu direito à educação, em função do fato de as avaliações diagnósticas no Brasil não terem ainda se preocupado em oferecer acomodações, recursos e medidas de acessibilidade nem em se orientar por princípios inclusivos, em que pese o modelo oficial da política educacional pautado por incluir os estudantes do PAEE nas salas comuns¹.

Sem ignorar os desafios existentes para o monitoramento da garantia do direito à educação do PAEE, este estudo irá registrar parte do aprendizado acumulado com o monitoramento da Meta 4 do PNE 2014-2024. Em seguida,

¹ Para ler mais sobre as possibilidades e a importância de se garantir a participação de estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala, com as devidas condições de acessibilidade, vide Junqueira e Gasparetto (2023).

apresentará as trajetórias escolares como estratégia possível para ampliar o alcance das informações educacionais, fazendo uso dos insumos do fluxo escolar, que permitem visualizar todos os indivíduos que chegam à escola e como se dá sua permanência nesse percurso. Além disso, as trajetórias escolares do PAEE serão classificadas e analisadas por subgrupos, bem como serão descritas as curvas de acúmulo de interrupção dessas trajetórias. Em sua última parte, o estudo apresentará a associação do nível socioeconômico em relação à regularidade das trajetórias da população em estudo.

1 LIMITAÇÕES DO MONITORAMENTO DA META 4 DO PNE 2014-2024

O PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), no escopo de suas metas, traçou, como objetivo da Meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)² e altas habilidades ou superdotação (AH/SD), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Diante disso, o referido Plano propôs dois grandes objetivos no que se refere à educação especial. O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e AH/SD; já o segundo objetivo projeta que a oferta educacional a essa população ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Sabe-se também que, além de metas que deveriam ter sido atingidas, o PNE apresentou, em suas estratégias, a necessidade de realização de estudos avaliativos e de indicadores para garantir o atendimento educacional adequado ao PAEE, além da necessidade de obtenção de informações detalhadas sobre o perfil desse público de 0 a 17 anos, a ser promovida pelo MEC por meio dos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes (Estratégia 4.15), o monitoramento do seu acesso à escola e ao AEE, e sua permanência (Estratégia 4.9) (Brasil, 2014).

Para monitorar a Meta 4, o Inep construiu, inicialmente, dois indicadores apresentados na Linha de Base (Brasil. Inep, 2015): i) o Indicador 4A, para demonstrar o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola,

² A nomenclatura atualmente considerada mais adequada é transtorno do espectro autista (TEA). Não por acaso, foi adotada na Lei nº 12.764/2012 e no Censo Escolar desde 2019. No entanto, pelo fato de o PNE 2014-2024 ainda falar em TGD, utilizaremos TGD, ao tratar do PNE, e TEA, ao tratar dos dados do Censo Escolar.

ou seja, a cobertura escolar do referido público; e ii) o Indicador 4B, para monitorar o percentual de matrículas desse público em classes comuns da educação básica, o que indicaria a inclusão do PAEE na rede regular. Houve, posteriormente, o acréscimo de um terceiro indicador, em 2020, para representar o percentual do PAEE já matriculado nas redes que recebia atendimento educacional especializado³.

No que diz respeito ao monitoramento da cobertura escolar do PAEE, o Indicador 4A teve seu cálculo realizado com dados de 2010 sem atualização posterior, tendo padecido de uma atemporalidade em relação à vigência do Plano, uma vez que sua atualização dependia da divulgação do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja publicação disponível, ao longo de toda a execução do Plano, foi a daquele ano.

A diferença na maneira de definir e coletar dados relativos à deficiência nos instrumentos do Censo Demográfico do IBGE e no Censo Escolar do Inep representou um desafio a ser enfrentado: para o primeiro, a concepção das pessoas com deficiência contempla pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, e não oferece informações sobre pessoas com TGD e AH/SD; para o segundo, estudantes com deficiência são aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O IBGE, em vez de perguntar qual a deficiência da pessoa, questiona se ela tem dificuldades para enxergar, ouvir, realizar alguma tarefa etc., e é por isso que não há dados sobre TGD ou AH. Essa divergência conceitual entre as variáveis que compõem numerador e denominador na fórmula do cálculo do Indicador 4A permite-nos inferir que a informação de que 82,5% do PAEE, em 2010 (Brasil. Inep, 2016), estariam frequentando escolas no Brasil pode não refletir a realidade.

O Indicador 4B, por sua vez, calculado com base no Censo Escolar, buscou aferir o percentual de matrículas em classes comuns no ensino regular e/ou na educação de jovens e adultos (EJA) da educação básica do PAEE. Segundo esse indicador, houve um crescimento constante do número de matrículas desse público em classes comuns, ao longo dos dez anos de vigência do PNE, tal como se observa no Gráfico 1.

³ Para conhecer a fórmula de cálculo dos indicadores da Meta 4, vide as fichas técnicas do *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024* (Brasil. Inep, 2024a, p. 507).

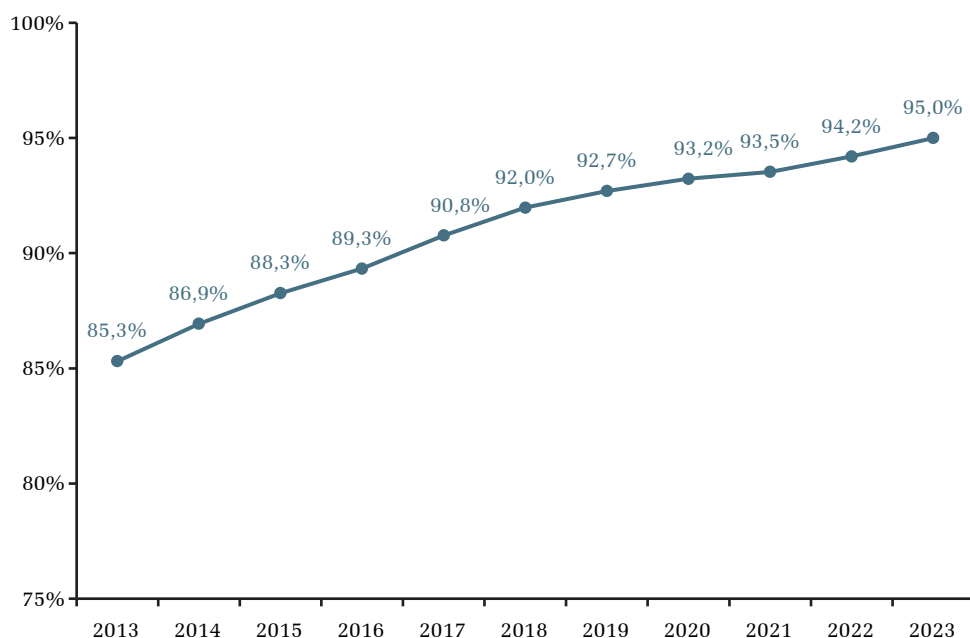


GRÁFICO 1

**PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (INDICADOR 4B)
BRASIL – 2013-2023**

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil. Inep, 2024a).

A principal limitação em relação ao Indicador 4B é o fato de que ele mensura apenas a universalização do acesso à escola em classes comuns, sem informações sobre a garantia do AEE que consta do corpo textual da Meta 4. Não à toa, essa fragilidade foi registrada no *Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2014-2016*:

Embora o Indicador 4B meça o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica para essa população, não é possível afirmar que essas matrículas em classes comuns ocorram com a garantia de AEE, salas de recursos multifuncionais ou outros serviços especializados. Isso significa que o indicador apresenta limitações concernentes à verificação da qualidade do atendimento prestado. (Brasil. Inep, 2016, p. 104).

Assim, para aprimorar o monitoramento da Meta 4 e ampliar seu escopo, a 3ª edição do Relatório de Monitoramento, em 2020, incluiu um terceiro indicador, o 4C, para informar se o estudante do PAEE que já acessava os sistemas educacionais estaria recebendo o AEE. O Indicador 4C foi criado, portanto, para representar a proporção de matrículas na educação básica do PAEE que estava recebendo algum tipo de AEE.

Antes de prosseguirmos, é importante lembrar que o AEE é a mediação pedagógica que mobiliza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização do PAEE matriculado nas classes comuns do ensino regular, com o intuito de possibilitar o acesso ao currículo e eliminar barreiras para o desenvolvimento dos estudantes. Esse atendimento é realizado individualmente ou em pequenos grupos em turno contrário às atividades regulares, não sendo substitutivo à escolarização, e deve se dar de forma a complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (Brasil, 2011).

O terceiro indicador, 4C, considerou que todo estudante do PAEE matriculado em escolas exclusivas de educação especial ou em classes especiais estava tendo seu direito ao AEE garantido, tal como aqueles que estavam matriculados em escolas regulares e com registro de AEE no Censo Escolar.

Vale esclarecer que, de maneira geral, existem três formas de conduzir a educação de pessoas que compõem o PAEE (Unesco, 2009): i) *escolas exclusivas*, classificadas como escolas especiais voltadas especificamente à educação especial com o atendimento exclusivo para um determinado tipo de deficiência, por meio de métodos, recursos e professores especialistas; ii) *classes especiais*, onde as crianças frequentam turmas que reúnem estudantes (como se dizia àquela época) com necessidades educacionais especiais diversas em escolas regulares, desde que possam se ajustar ao sistema educacional padrão; e iii) *classes regulares*, em que todo o sistema deve estar adaptado para atender as necessidades das crianças, e as escolas têm a responsabilidade de fazer os ajustes necessários para garantir que todas possam aprender. Nesses últimos casos, o estudante que necessitar deve ter acesso ao AEE.

Considerando as possibilidades de oferta da educação especial, não se pode afirmar com exatidão que todos os estudantes que frequentam as classes especiais recebem o AEE adequado às suas necessidades, uma vez que não há garantia de adaptação e superação dos obstáculos para todas as especificidades nesse modelo de integração. Entretanto, mesmo considerando que o estudante com vínculo em uma dessas três possibilidades estaria recebendo AEE, o Indicador 4C apresentou queda de 2,7 pontos percentuais ao longo dos dez anos de vigência do PNE, conforme Gráfico 2.

Essa queda deve-se, possivelmente, ao aumento do Indicador 4B, sem a devida oferta de AEE nas escolas regulares. Em 2013, quando 85,3% do total das matrículas do público-alvo já estavam incluídos nas classes comuns, apenas 37% dessa população recebia algum tipo de atendimento educacional especializado. Em 2023, observa-se um crescimento de matrículas em classes comuns de 9,7 p.p., ao passo que o atendimento educacional especializado ofertado a esse público foi acrescido de apenas 4,8 p.p. Em outras palavras, entre 2013 e 2023, a oferta de AEE não acompanhou o aumento das matrículas dos estudantes do PAEE nas classes comuns (Gráfico 3).

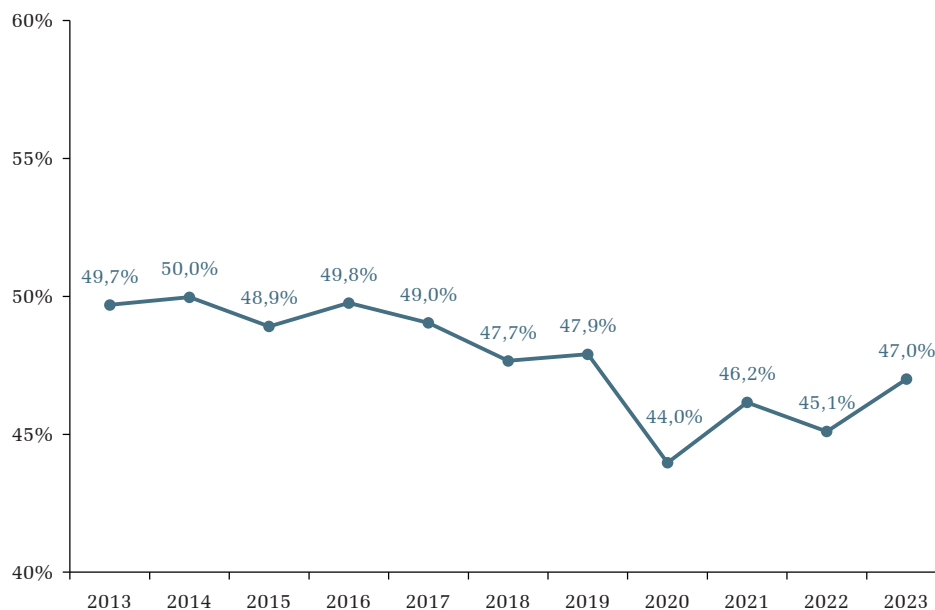


GRÁFICO 2

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO QUE RECEBEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – BRASIL – 2013-2023

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil. Inep, 2024a).

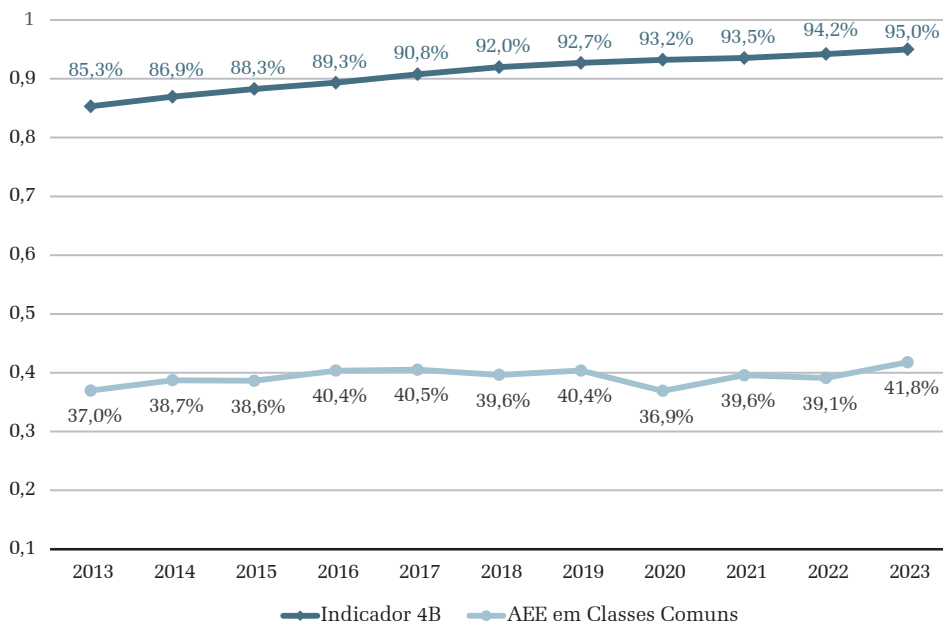


GRÁFICO 3

INDICADOR 4B E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO QUE RECEBE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – BRASIL – 2013-2023

Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil. Inep, 2024a).

Ao observarmos a oferta de AEE para aqueles matriculados em classes comuns, conforme Gráfico 3, temos que apenas 41,8% estavam recebendo algum tipo de AEE, o que possivelmente pode ser lido como uma não inclusão de fato, visto que, sem o atendimento devido e de direito, os sistemas de ensino podem não estar atuando para a superação das barreiras que impedem o PAEE de permanecer nas escolas, aprender e progredir na vida escolar para a conclusão da educação básica.

Reconhecidos os esforços envidados para monitorar a Meta 4 do PNE, observa-se a persistência de lacunas de informações importantes em relação ao PAEE, desde informações de acesso desatualizadas, passando pela ausência de informações mais precisas sobre as condições de permanência, bem como a inexistência de dados sobre outras dimensões do direito à educação, como indicadores de aprendizagem e de trajetória. Nessa perspectiva, espera-se que o próximo PNE aponte avanços para o necessário monitoramento da garantia do direito à educação desse público.

A proposta do novo PNE, apresentado ao Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024, aborda o tema da educação especial em sintonia com os desafios aqui mencionados, pois não apenas indica a universalização do acesso e da oferta do atendimento educacional especializado, já previstos no Plano 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014⁴), mas também traz novos desafios para a garantia do direito à educação do PAEE. Em seu Objetivo 9, o referido PL, ao se referir à educação especial, menciona a aprendizagem como uma dimensão efetiva do direito à educação. Além disso, as metas relacionadas a esse objetivo propõem universalizar não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão da educação básica em todos os níveis, etapas e modalidades; preveem que esse direito se dê preferencialmente na rede regular, em sistema educacional inclusivo; e reafirmam a necessidade de universalizar o AEE, desta vez em meta específica, o que dá maior relevância para esse tópico.

Depreende-se, portanto, que o monitoramento das trajetórias educacionais e da aprendizagem figuram como avanços qualitativos da proposta do próximo PNE no que diz respeito aos estudantes em geral, mas especialmente àqueles que compõem o PAEE. Este estudo, por sua vez, propõe-se a contribuir para o monitoramento do direito à educação do PAEE por meio da descrição das trajetórias educacionais, em perspectiva longitudinal, de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o texto visa explorar em que ano escolar do percurso desses estudantes há maior probabilidade de evasão, desagregando a descrição da trajetórias pelos diferentes subgrupos do PAEE. Desse modo, subjaz a esse artigo a intenção de que o monitoramento do próximo PNE seja mais sensível aos obstáculos que violam o direito à educação dessa população e, portanto, seja mais eficaz na oferta de metodologias que subsidiem políticas públicas adequadas à superação de tais entraves.

⁴ Como mencionado anteriormente, o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

2 DADOS E METODOLOGIA

2.1 DADOS E POPULAÇÃO DE REFERÊNCIA

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos por meio do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2019⁵. Esse banco de dados é uma ferramenta essencial para a análise das dinâmicas educacionais no Brasil. Diferentemente dos censos de corte transversal, que oferecem uma “fotografia” de um momento específico, o painel longitudinal permite acompanhar os estudantes ano após ano, como um “filme”, possibilitando o acompanhamento contínuo e aprofundado de diversas variáveis relacionadas à educação básica.

A população de referência nesta análise é a coorte de nascidos entre 1º de julho de 2000 e 30 de junho de 2001, conforme o Quadro 1. Considerando o fato de que a universalização do primeiro acesso ao ensino está quase totalmente garantida no País, a coorte de nascimento escolhida contém praticamente toda a população de uma geração que deveria estar matriculada no 1º ano do ensino fundamental em 2007, ano em que se iniciou a coleta individualizada do Censo Escolar.

QUADRO 1

**COORTE DE NASCIMENTO E DATAS PREVISTAS DE INGRESSO E CONCLUSÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nascidos entre:	Ano de ingresso previsto no ensino fundamental	Ano previsto de conclusão do ensino fundamental	Ano previsto de conclusão do ensino médio
		9 anos de trajetória	12 anos de trajetória
01/07/2000 e 30/06/2001	2007	2015	2018

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Essa população é segmentada nos diversos públicos da educação especial, pois um dos objetivos do estudo é analisar a trajetória escolar dos diversos subgrupos e compará-la ao dado da população não PAEE. Para identificar o pertencimento a um determinado subgrupo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, foi realizado um procedimento que analisou o histórico anual de cada pessoa. Inicialmente, foram identificadas as informações disponíveis sobre a presença ou ausência de cada condição para cada ano, de 2007 a 2019. Em seguida, foi feita uma contagem do número de anos em que cada pessoa foi registrada como tendo determinada condição e o número de anos em que essa condição não

⁵ O acesso aos microdados completos para reproduzir os resultados deste estudo pode ser solicitado, exclusivamente, ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos – Sedap (Brasil. Inep, 2024b).

estava presente. Se o número de anos em que tal condição estava presente superasse o número de anos em que estava ausente, a pessoa foi classificada como tendo aquela condição. Inversamente, se a condição esteve ausente na maioria dos anos, a pessoa foi classificada como não a tendo⁶. Em casos em que o número de anos com e sem a condição era igual, o critério utilizado foi a verificação do ano mais recente disponível. Se, no ano observado, a pessoa foi registrada como tendo aquela condição, essa foi atribuída como a mais representativa. Caso contrário, foi atribuída a ausência dela. Esse processo resultou em uma nova variável que resume o histórico em subgrupos do PAEE para cada pessoa, refletindo de maneira geral se dada condição esteve presente ou ausente durante o período analisado⁷.

Ao lado disso, é importante mencionar que não há opção no Censo Escolar para a marcação de “deficiência múltipla”, sendo essa uma variável derivada que indica os indivíduos para os quais foi registrado mais de um tipo de deficiência. Neste texto, esses indivíduos são considerados em análises separadas por subgrupos do PAEE, não tendo havido um tratamento específico para as diferentes combinações de múltiplas deficiências.

A Tabela 1 descreve o tamanho da população em análise. Nota-se que, da coorte de quase 3,4 milhões de estudantes, 119.203 (aproximadamente 3,5%) foram classificados como integrantes do PAEE. Entre esses, dois terços (65,6%) são pessoas com deficiência intelectual, o subgrupo mais expressivo entre todas as deficiências. Em segundo lugar, baixa visão reúne cerca de 11,2% do PAEE e, na sequência, deficiência física (9,7%). Algumas das deficiências são pouco expressivas em termos quantitativos, a exemplo da cegueira (0,6%) e, especialmente, a surdocegueira (0,1%, somente 82 indivíduos), motivo pelo qual os resultados a respeito desse subgrupo devem ser lidos com cautela.

⁶ Em termos técnicos, o procedimento descrito privilegiou a utilização da moda como medida para definir a ocorrência ou não de uma condição.

⁷ No caso de o estudante ter adquirido uma deficiência ao longo de sua trajetória escolar, o procedimento adotado foi o mesmo, isto é, ele somente foi considerado como uma pessoa com deficiência, para fins de análise da trajetória educacional, caso a contagem de anos em que foi registrado com a deficiência superasse o número de anos sem o devido registro. Entendemos que esse método pode resultar em subnotificação dos casos com deficiência, porém, o intuito deste artigo não é descrever com precisão as trajetórias educacionais do PAEE, mas principalmente apresentar uma proposta metodológica para monitoramento do direito à educação que, submetida à crítica, poderá ser aprimorada quando de sua implementação no monitoramento do próximo PNE.

TABELA 1

DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO EM ANÁLISE, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 – BRASIL

Total e subgrupos	N	% da coorte	% dentre o PAEE da coorte
Total da coorte	3.391.563	100,0	-
PAEE	119.203	3,5	-
Baixa visão	13.326	0,4	11,2
Cegueira	670	0,0	0,6
Deficiência auditiva	4.550	0,1	3,8
Deficiência física	11.498	0,3	9,7
Deficiência intelectual	78.175	2,3	65,6
Surdez	2.594	0,1	2,2
Surdocegueira	82	0,0	0,1
Transtorno do espectro autista	11.295	0,3	9,5
Altas habilidades/Superdotação	3.618	0,1	3,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Legenda: PAEE (público-alvo da educação especial).

Estão excluídos da população em análise os estudantes com trajetórias improváveis (2,2%), ocasionadas por possíveis equívocos de registro no Censo Escolar, e os estudantes falecidos (0,2%). No caso da marcação de mais de uma condição para o PAEE, foram contabilizadas todas as condições para os diferentes subgrupos, por isso a soma dos subgrupos supera o N, pois, nos casos com mais de uma marcação, o indivíduo foi computado mais de uma vez, nos respectivos subgrupos. Conforme descrito na seção metodológica, quando houve variação da condição na linha do tempo do indivíduo, utilizou-se a moda para definir a condição prevalente; nos casos de empate para cálculo da moda, indicou-se a condição mais recente informada ao Censo Escolar.

Para análise dos dados, utilizou-se também o indicador de nível socioeconômico (NSE) das escolas produzido por Soares e Alves (2023). A metodologia desenvolvida por esses autores combinou indicadores primários, derivados de questionários respondidos pelos estudantes em avaliações e exames nacionais, com indicadores secundários, que capturam o contexto social das escolas, como a proporção de beneficiários do Programa Bolsa Família e o NSE de estudantes transferidos entre escolas. Esses indicadores foram agregados em uma escala de NSE utilizando um modelo de respostas graduais da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa abordagem permitiu que escolas pequenas ou situadas em áreas remotas, bem como escolas exclusivas de educação infantil ou que, de modo geral, não participavam das avaliações educacionais, fossem incluídas. Além disso, o NSE de cada estudante foi considerado com base no nível socioeconômico médio da escola onde ele estudou na maior parte

de sua trajetória educacional. Para a análise, o NSE foi repartido em quintis, com ênfase na comparação entre o primeiro quinto (as escolas de nível socioeconômico mais baixo) e o último quinto (as escolas de nível socioeconômico mais alto).

2.2 CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

As trajetórias educacionais, segundo Soares, Alves e Fonseca (2021), devem ser construídas observando-se os indicadores de fluxo escolar, segundo o qual o estudante pode ser classificado basicamente em três situações: i) promovido, quando ele se matricula no ano/etapa seguinte em relação ao ano anterior; ii) repetente, quando ele se matricula no mesmo ano/etapa do ano anterior; e iii) evadido, quando ele não se matricula. Além dessas situações, considera-se também a migração para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), no caso de estudantes com elevada defasagem no ensino regular e que geralmente não concluíram o ensino fundamental ou médio com até dois anos acima da idade ideal. O êxito escolar ocorre, portanto, quando o estudante é promovido; e seu insucesso decorre da não promoção. As trajetórias educacionais podem ter sua regularidade comprometida em função de reprovação, abandono ou evasão.

Neste estudo, o método usado para a construção das trajetórias escolares foi baseado em Soares *et al.* (2024), em que a trajetória de cada estudante, após acompanhamento no Censo Escolar de 2007 a 2019, pode ser classificada como:

- a) *regular*: quando o estudante ingressa no 1º ano do ensino fundamental na idade adequada e conclui o ensino fundamental em 9 anos e o ensino médio em 12 anos;
- b) *pouco irregular*: quando o estudante apresenta uma ou duas intercorrências, seja de entrada tardia, repetência ou abandono, que possam ter produzido uma defasagem de um ou dois anos (no caso de abandono, deve haver registro de retorno ao sistema de ensino no período de acompanhamento – no caso, até 2019);
- c) *muito irregular*: quando o estudante apresenta três ou mais intercorrências e, portanto, apresenta três ou mais anos de defasagem; ou
- d) *interrompida*: quando o estudante esteve matriculado em uma escola, mas, em algum momento, deixou de frequentá-la e não retornou ao sistema, de modo que sua trajetória na educação básica não foi concluída no período analisado.

Para a construção das trajetórias, cada estudante foi acompanhado desde o seu primeiro registro no painel longitudinal e foram usadas as informações sobre a etapa de ensino em que ele se encontrava matriculado em cada ano letivo, de 2007

a 2019, além de informações de transição do ano t para o ano t+1, como progressão, repetência ou evasão, entre outras.

3 RESULTADOS

3.1 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A descrição e a classificação das trajetórias educacionais explicitadas nos Gráficos 4 e 5 consideram primeiramente o não PAEE em comparação com o PAEE, seguindo-se da apresentação das trajetórias dos diferentes subgrupos PAEE.

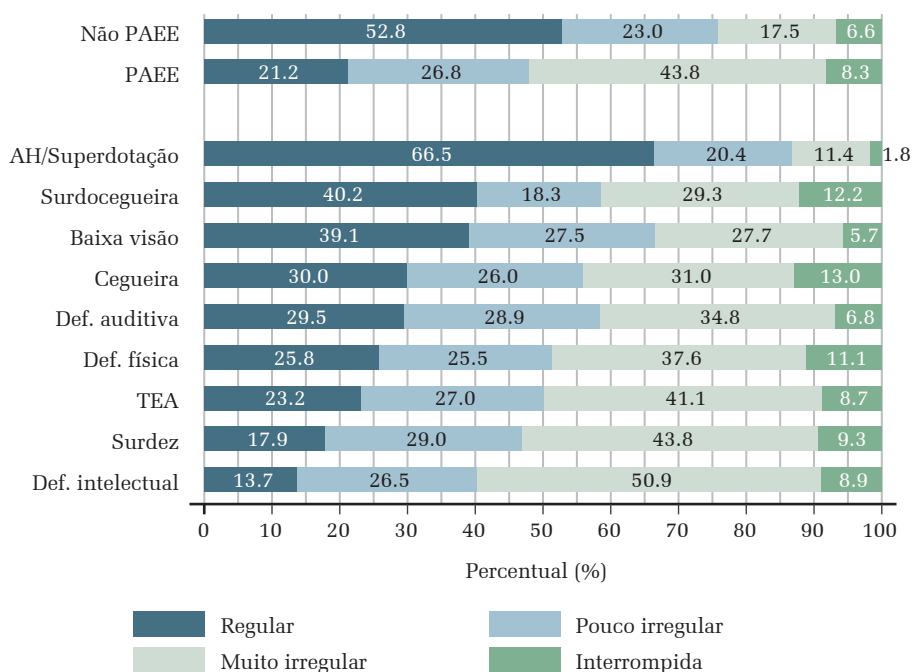


GRÁFICO 4

PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR TIPO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR DE 9 ANOS E SUBGRUPOS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 - BRASIL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Legenda: PAEE (público-alvo da educação especial); AH (altas habilidades); TEA (transtorno do espectro autista).

No Gráfico 4 é possível visualizar os percentuais de regularidade da trajetória escolar (eixo horizontal) dos grupos não PAEE, PAEE e subgrupos PAEE (eixo vertical). Primeiramente, observa-se que somente 21,2% do PAEE apresenta trajetória regular

quanto à conclusão do ensino fundamental em 9 anos. Comparativamente, isso representa menos da metade da proporção dos estudantes não PAEE (52,8%) que concluem o ensino fundamental com trajetória regular. Isso evidencia maior interveniência de fatores que representam barreiras, dificultam e até impedem a maioria dos estudantes do PAEE de cursar a educação básica com uma trajetória regular.

Os subgrupos PAEE, descritos em ordem decrescente de acordo com a regularidade de suas trajetórias, permitem observar que o subgrupo altas habilidades/superdotação, com dois terços de trajetórias regulares, possui o maior percentual de regularidade, superando inclusive o dos estudantes não PAEE. Todos os demais subgrupos possuem percentual de regularidade de trajetórias inferior aos estudantes não pertencentes ao PAEE. Os subgrupos deficiência intelectual, surdez e transtorno do espectro autista possuem os menores percentuais de regularidade em suas trajetórias, com menos de um quarto de regularidade. Merece especial atenção o subgrupo deficiência intelectual, que representa 65,6% do total do PAEE e que possui a menor taxa de regularidade em suas trajetórias: apenas 13,7% de trajetórias regulares, com mais da metade de sua população com trajetórias muito irregulares.

Observando-se as trajetórias interrompidas, ou seja, daqueles que evadiram e não retornaram ao sistema escolar no período analisado, tem-se que os subgrupos que mais vivenciaram esse problema são os de estudantes com cegueira (13,0%), surdocegueira (12,2%) e deficiência física (11,1 %).

No Gráfico 5, para o percurso de 12 anos, que corresponde ao caminho a ser desenvolvido sem intercorrências para a conclusão do ensino médio e, conseqüentemente, da educação básica, a descrição das trajetórias apresenta um cenário com crescimento expressivo de irregularidade e interrupção para todos os estudantes. No caso do PAEE, a situação se agrava e os subgrupos deficiência intelectual, surdez e transtorno do espectro autista continuam com menores percentuais de regularidade também ao longo desses 12 anos.

Comparando o Gráfico 5 ao Gráfico 4, é possível constatar uma maior distância entre o PAEE e o não PAEE no percurso de 12 anos. Na trajetória referente à educação básica completa, pelo menos 70% dos estudantes do PAEE encontram-se em situação muito irregular (32,9%) ou interrompida (37,4%). Mais de um terço das trajetórias foram interrompidas, ao passo que o percentual de evasão para o não PAEE é de aproximadamente um quarto (27,5%). O subgrupo deficiência intelectual tem mais de 40% de trajetórias interrompidas, um crescimento de mais de 30 p.p. em comparação à trajetória de 9 anos.

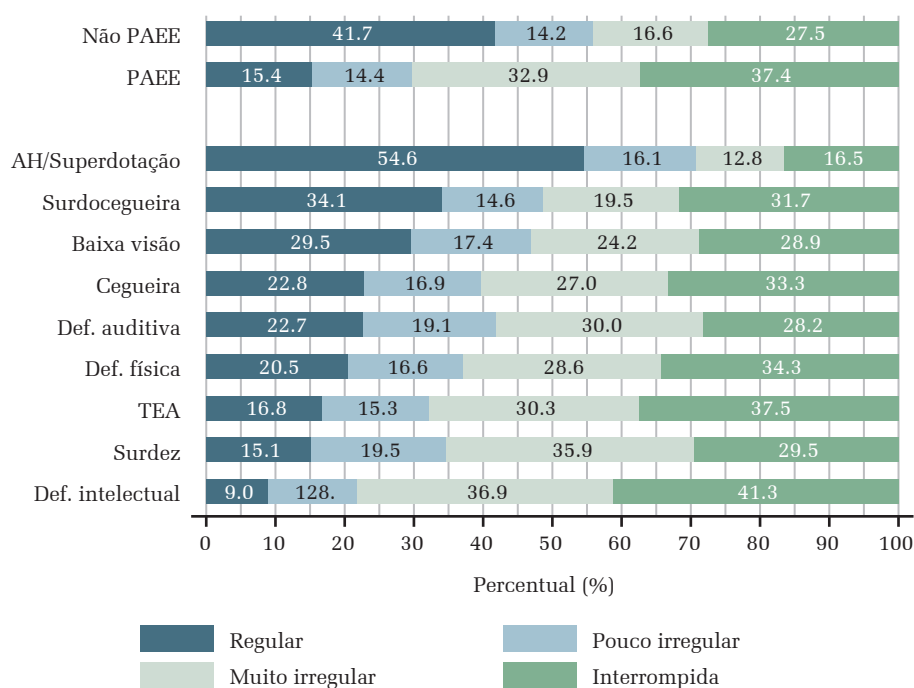


GRÁFICO 5

PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR TIPO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR DE 12 ANOS E CATEGORIAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 – BRASIL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Legenda: PAEE (público-alvo da educação especial); AH (altas habilidades); TEA (transtorno do espectro autista).

Não se deve ignorar os altos percentuais de interrupção das trajetórias para os subgrupos transtorno do espectro autista (37,5%), deficiência física (34,3%) e cegueira (33,3%), números que revelam a proporção dos estudantes que evadiram e, por conseguinte, não retornaram aos sistemas de ensino no período observado.

O Gráfico 6 apresenta o percentual acumulado de estudantes cuja trajetória foi interrompida ao longo das séries/anos escolares da educação básica para os grupos PAEE e não PAEE. A análise gráfica mostra em quais momentos do ciclo escolar essas interrupções tendem a ocorrer mais intensamente.

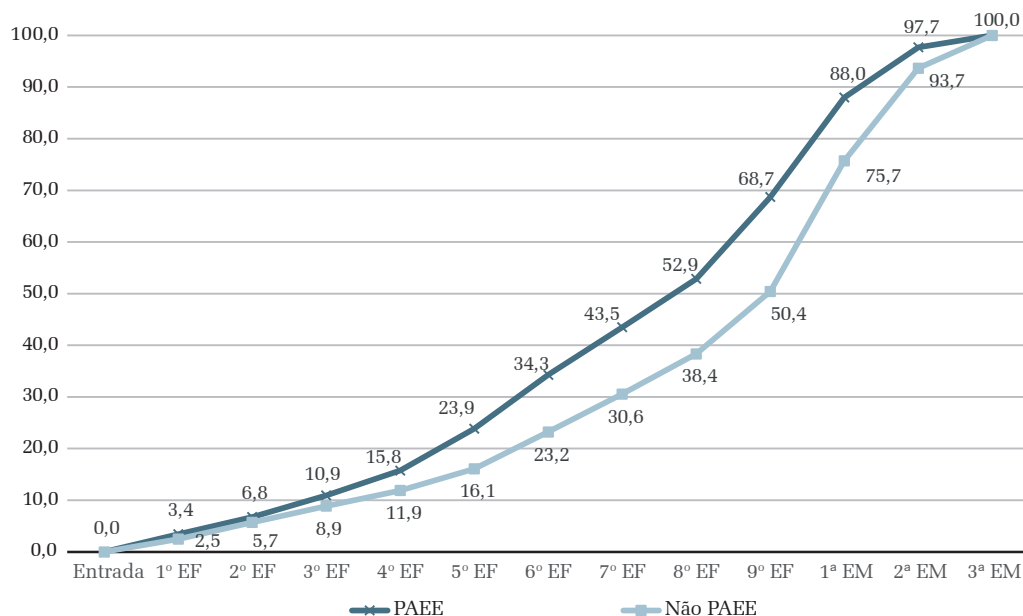


GRÁFICO 6

PERCENTUAL ACUMULADO DE ESTUDANTES COM TRAJETÓRIA ESCOLAR INTERROMPIDA POR ANO/SÉRIE ESCOLAR, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 – BRASIL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

No Gráfico 6, as curvas de suas populações nos primeiros anos escolares são coincidentes, o que indica certa proporcionalidade na interrupção das trajetórias escolares entre os estudantes PAEE e não PAEE. A curva que representa a trajetória do PAEE começa a se inclinar a partir do segundo ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, o que indica a interrupção mais precoce das trajetórias para o PAEE em relação ao não PAEE. A inclinação das curvas sugere também que o grupo PAEE enfrenta maiores obstáculos ao longo do tempo em comparação ao grupo não PAEE.

Verifica-se que a curva dos estudantes PAEE se localiza consistentemente acima da curva dos não PAEE, evidenciando que os estudantes PAEE possuem uma taxa maior de interrupção no sistema de ensino ao longo das séries escolares de acompanhamento da coorte. Observa-se ainda que a distância entre o percentual de interrupção das trajetórias se intensifica ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental. Aproximadamente mais da metade das interrupções das trajetórias do PAEE ocorre antes do 8º ano do ensino fundamental. Em seguida, o evento da interrupção das trajetórias ganha mais densidade (maior inclinação da curva), apontando um maior risco de evasão na transição entre o final do ensino fundamental e o início do ensino médio. Esses pontos podem ser considerados momentos críticos em que muitos estudantes enfrentam dificuldades significativas que levam à interrupção de suas trajetórias.

Para melhor observação da interrupção das trajetórias, a Figura 1 apresenta as curvas com os percentuais acumulados de trajetórias interrompidas para os subgrupos PAEE.

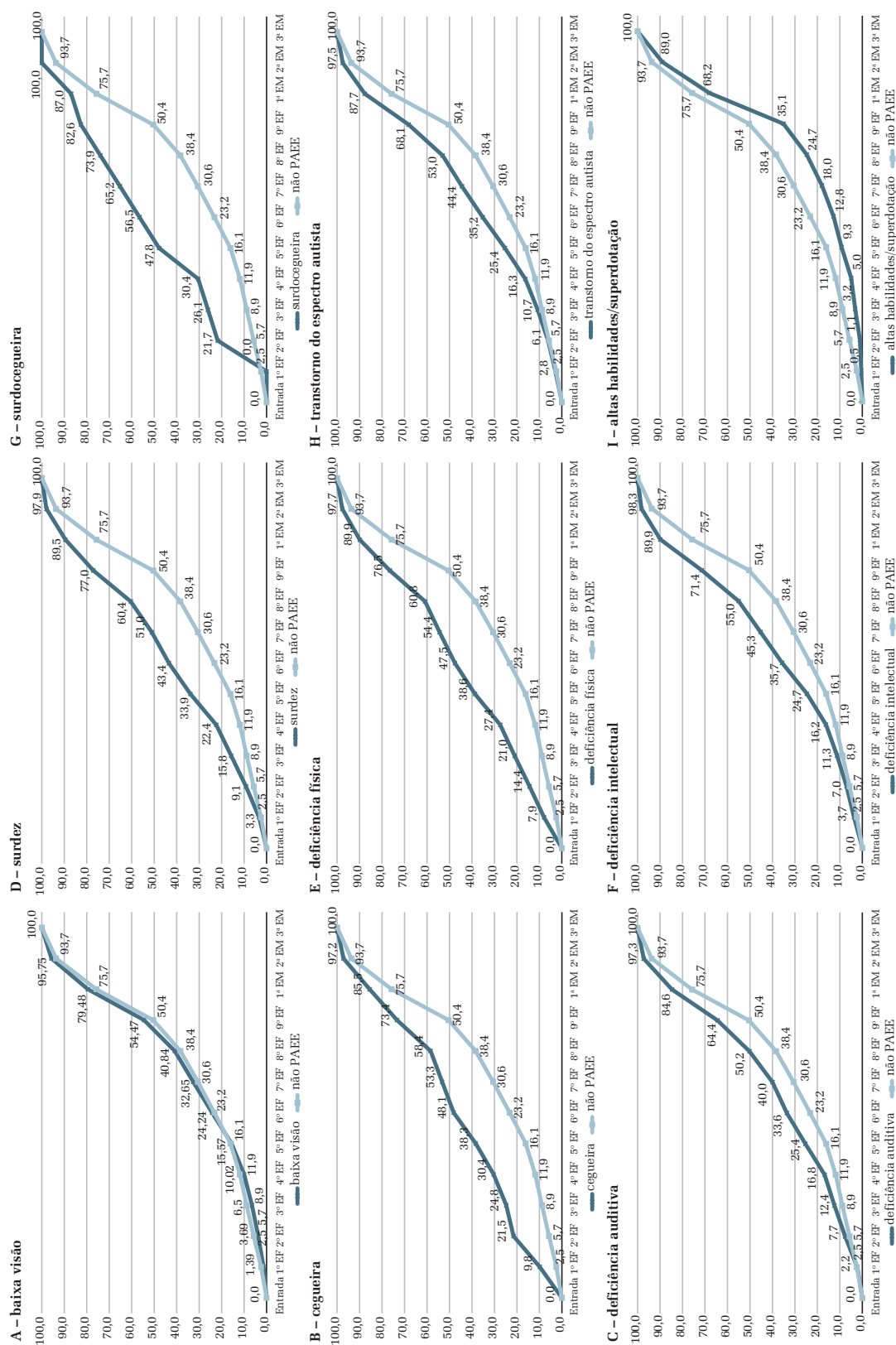


FIGURA 1

PERCENTUAL ACUMULADO DE TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS POR ANO/SÉRIE ESCOLAR E SUBGRUPOS DA POPULAÇÃO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 – BRASIL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Para todos os subgrupos PAEE, exceto para o subgrupo altas habilidades/superdotação, o acúmulo de interrupção das trajetórias evidencia que os estudantes PAEE têm uma probabilidade menor de permanecer na escola ao longo dos anos escolares em comparação com seus colegas não PAEE. As curvas relativas ao PAEE crescem mais rapidamente em quase todos os casos, indicando maior taxa de interrupção escolar entre os estudantes da educação especial. Essa interrupção se dá mais precocemente nos subgrupos cegueira, deficiência física e surdocegueira, em que mais de 30% dos estudantes evadem antes de concluir o 5º ano do ensino fundamental (Figura 1).

O subgrupo deficiência intelectual apresenta maior acúmulo de interrupções a partir do 8º ano, quando os estudantes parecem enfrentar maiores obstáculos para permanecer na escola. Até o final do 9º ano, mais de 70% das interrupções já ocorreram para esse subgrupo. Situação análoga se dá para os subgrupos cegueira, deficiência física e surdez, que acumulam mais de 70% de evasão antes do início do ensino médio, alcançando 77% no caso dos estudantes com surdez.

3.2 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DO PAEE POR NÍVEL SOCIOECONÔMICO

O indicador de nível socioeconômico das escolas (Soares; Alves, 2023) foi utilizado no Gráfico 7 para descrever as desigualdades em relação às trajetórias de 12 anos do PAEE e dos demais estudantes. Para esta análise, optou-se por comparar a população-alvo deste estudo e seus subgrupos, por quintil de renda, destacando as diferenças entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos. A associação entre a regularidade da trajetória e o NSE ocorre em todos os tipos de deficiência observados, sendo o primeiro quinto de renda aquele que apresenta maior percentual de trajetórias interrompidas e com muitas irregularidades em comparação ao último quinto.

O Gráfico 7 evidencia uma sinergia de vulnerabilidades que incidem sobre o PAEE de baixo nível socioeconômico. A taxa de regularidade nas trajetórias para o PAEE do primeiro quinto de renda é 50% menor, ou seja, metade em relação aos que estão no último quinto de renda.

Os subgrupos deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, surdez e cegueira possuem percentual de regularidade abaixo de 10% para o primeiro quinto de renda, ao passo que o mesmo público pertencente ao último quinto de renda possui mais que o dobro de trajetórias regulares. A distância entre os mais ricos e os mais pobres, em relação à regularidade das trajetórias, se dá de forma mais acentuada nos subgrupos deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Os dados indicam que estudantes pertencentes a um desses dois subgrupos situados no primeiro quinto de renda têm um terço de regularidade em suas trajetórias quando comparados aos mais ricos.

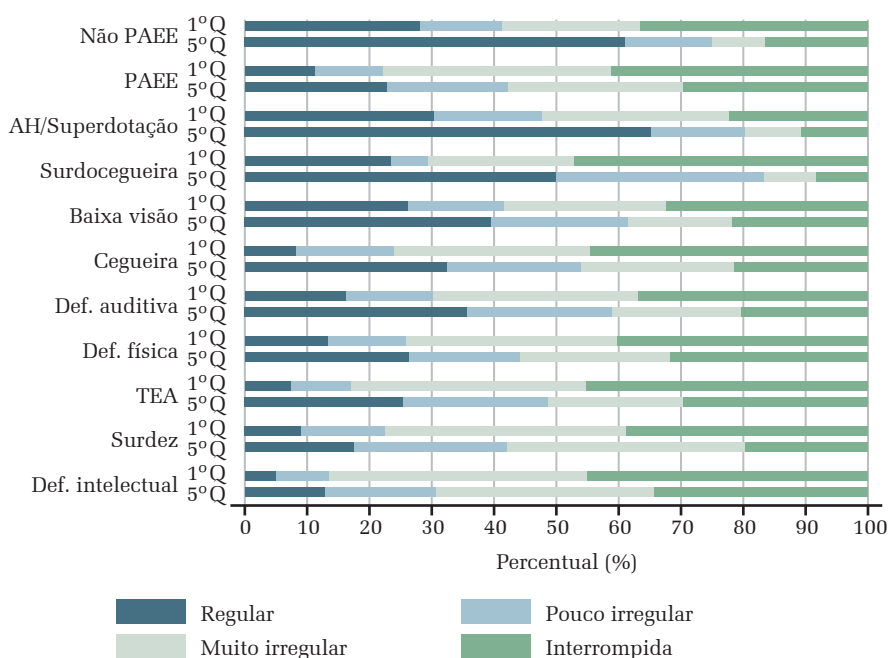


GRÁFICO 7

PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR TIPO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR E QUINTIL DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO PARA TRAJETÓRIAS DE 12 ANOS E CATEGORIAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, COORTE DE NASCIDOS ENTRE 1º DE JULHO DE 2000 E 30 DE JUNHO DE 2001 – BRASIL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do painel longitudinal do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 a 2019.

Legenda: PAEE (público-alvo da educação especial); AH (altas habilidades); TEA (transtorno do espectro autista).

Quanto à interrupção nas trajetórias, o baixo NSE tem grande influência para todos os subgrupos do PAEE, mas o maior impacto da renda se dá no subgrupo cegueira, cuja taxa de interrupção de 44,5% está acima do dobro para os mais pobres em relação aos mais ricos, que possuem 21,4% de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento das trajetórias educacionais do PAEE constitui uma estratégia fundamental de monitoramento do direito à educação, pois permite identificar tanto os indivíduos que acessam, permanecem e concluem os ciclos escolares quanto aqueles cujas trajetórias são interrompidas. Além disso, a análise segmentada das diferentes trajetórias por subgrupos do PAEE possibilita diagnósticos mais precisos para o desenvolvimento de soluções que considerem tanto as particularidades de cada grupo quanto os desafios estruturais ainda presentes, os quais precisam ser superados para assegurar o direito pleno à educação.

Os dados apresentados evidenciam a permanência de um sistema educacional que ainda carece de inclusão efetiva, especialmente para os estudantes do PAEE, refletida na baixa regularidade de suas trajetórias e nos elevados índices de evasão. Espera-se que este estudo sirva de base para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão sobre as barreiras e fragilidades que impactam a continuidade escolar. Paralelamente, o acompanhamento longitudinal dessas trajetórias deve orientar não apenas políticas educacionais, mas também ações intersetoriais que promovam, na prática, o acolhimento e o suporte necessários para que esses estudantes tenham uma experiência escolar mais inclusiva e acessível.

Dessa forma, é imprescindível garantir uma oferta constante de profissionais qualificados, atendimentos especializados, adaptações curriculares e recursos técnicos adequados às necessidades individuais de cada estudante. A não garantia da permanência escolar compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o desenvolvimento pleno da cidadania desses sujeitos, configurando-se, ainda, como uma violação de direitos fundamentais.

Por fim, ressalta-se a importância da utilização de dados longitudinais sobre as trajetórias escolares para o monitoramento e a avaliação do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de que as metas de inclusão, acessibilidade e qualidade educacional possam ser alcançadas de maneira mais eficiente e efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. D. et al. Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 16-28, jan./jul. 2011.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018*. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2020*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)*. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cgdi/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

COLLETT, D. *Modeling survival data in medical research*. London: Chapman & Hall, 1994.

FONSECA, I. C. et al. *Monitoramento das trajetórias educacionais nos municípios*. Preprint. Disponível em: <https://osf.io/preprints/osf/k2mb9>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [S. l.], 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 dez. 2024.

JUNQUEIRA, R. D.; GASPARETTO, M. E. R. F. Acessibilidade nas avaliações em larga escala: desafios na construção de avaliações inclusivas. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 36, n. 118, p. 27-62, set./dez. 2023.

MORAES, L.; SIMÕES, A. A.; BECKER, K. L. A educação especial no Brasil: caminhos do Plano Nacional de Educação. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2018. p. 11-54. v. 1.

SINGER, J. D.; WILLETT, J. B. *Applied Longitudinal Data Analysis: modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press, 2003.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. *Opinião Pública*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 575-605, set./dez. 2023.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, [s. l.], v. 38, e0167, 2021.

SOARES, J. F. et al. *A permanência escolar importa: indicador de trajetórias educacionais*. São Paulo: Observatório da Fundação Itaú, 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*. Bangkok: Unesco, 2009.