

Concluintes do ensino fundamental paulistano: caracterização dos estudantes do público da educação especial

Graduates of Elementary School in São Paulo: Characterization of
Students from Special Education

Graduados de la Educación Primaria de São Paulo: Caracterización
de los Estudiantes del Público de la Educación Especial

Rosângela Gavioli Prieto 
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
rosangel@usp.br

Jefferson Ferreira dos Santos 
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
jefferson.ferreira@sme.prefeitura.sp.gov.br

Luiz Renato Martins da Rocha 
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
luizrenatomr@gmail.com

Ana Paula Zerbato 
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
apzerbato@usp.br

Recebido em 04 de novembro de 2024
Aprovado em 25 de junho de 2026
Publicado em 06 de julho de 2026

RESUMO

A partir da prerrogativa legal da universalização do direito à educação, das ações políticas para a efetivação da inclusão escolar e da equidade como princípio orientador dos sistemas de ensino (Brasil, 1988, 2015), este artigo recorre a dados de pesquisa sobre concluintes do ensino fundamental de uma rede de ensino de município de grande porte. A finalidade é analisar os perfis de estudantes do público da educação especial em comparação com o dos demais estudantes quanto à cor ou raça, sexo e classificação categorial desses estudantes e a produção de efeitos quanto ao direito à educação. A pesquisa, descritiva-exploratória, analisa dados no quadriênio 2018-2021, de estudantes com matrículas vinculadas a quatro das treze diretorias regionais de educação

que compõem a rede investigada. Os resultados quanto à cor ou raça indicam aproximações entre os dois grupos de estudantes, do PEE e demais. Na intersecção de sexo e cor ou raça, há mais estudantes do PEE registrados nas categorias branca e parda do sexo masculino, diferindo do grupo dos demais estudantes que não apresenta diferença significativa nesses quesitos, o que corrobora outras pesquisas que indicam, por exemplo, a predominância de meninos na etapa referente aos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Direito à educação; Estudantes com deficiência; Ensino fundamental.

ABSTRACT

Based on the legal prerogative of universalizing access to education, policy initiatives aimed at achieving school inclusion, and equity as a guiding principle for education systems (Brasil, 1988, 2015), this article draws on research data about elementary school graduates from a large city's educational network. The aim is to analyze the profiles of special education students compared to other students in terms of color or race, gender, and categorical classification, and the effects produced concerning the right to education. The descriptive-exploratory research analyzes data from 2018 to 2021, focusing on students enrolled in four of the thirteen regional education offices that make up the system under study. The results regarding color or race indicate similarities between the two groups of students, those in special education and others. At the intersection of gender and color or race, there are more male special education students recorded in the white and brown categories, differing from the group of other students, which does not show significant differences in these aspects, a finding that aligns with other research indicating, for instance, a predominance of boys in the final years of elementary education.

Keywords: Right to education; Students with disabilities; Elementary education.

RESUMEN

A partir de la prerrogativa legal de la universalización del derecho a la educación, de las iniciativas políticas orientadas a lograr la inclusión escolar y de la equidade como principio rector de los sistemas educativos (Brasil, 1988, 2015), este artículo recurre a datos de investigación sobre egresados de la educación primaria de una red educativa de un municipio de gran tamaño. El objetivo es analizar los perfiles de los estudiantes del público de la educación especial en comparación con otros estudiantes en términos de color o raza, sexo y clasificación categorial, y los efectos producidos en relación con el derecho a la educación. La investigación, de carácter descriptivo-exploratorio, analiza datos del cuatrienio 2018-2021 de estudiantes matriculados en cuatro de las trece direcciones regionales de educación. Los resultados respecto a la color o raza

indican similitudes entre los dos grupos de estudiantes, de la educación especial y los demás. En la intersección de sexo y color o raza, hay más estudiantes varones de educación especial registrados en las categorías blanca y parda, lo que difiere del grupo de otros estudiantes, que no presenta diferencias significativas en estos aspectos, este hallazgo coincide con otras investigaciones que señalan, por ejemplo, un predominio de niños varones en los últimos años de la educación primaria.

Palabras clave: Derecho a la educación; Estudiantes con discapacidad; Educación primaria.

Introdução

A educação especial no Brasil caracteriza-se como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades, de forma transversal. Tem como objetivo a garantia e oferta do atendimento educacional especializado (AEE) ao público da educação especial (PEE) - estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (Brasil, 2025) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, 2008, 2011, 2025). O AEE “[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (Brasil, 2008, p. 15).

Concomitante à implantação das orientações de perspectiva inclusiva previstas na Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), o movimento pela educação bilíngue de surdos conquistou um marco importante quando passa a ter *status* de modalidade de educação escolar (Brasil, 1996, 2021), que abre a possibilidade de maior investimento na organização escolar com abordagem bilíngue para esse público em escolas específicas ou em escolas polos bilíngues para a escolarização de estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdos com altas habilidades ou superdotação. Ambas as modalidades (Brasil, 1996) devem transversalizar todos os níveis e demais modalidades de ensino.

Ao reconhecer os estudantes do PEE como sujeitos de direito ao ensino comum é preciso conhecer o perfil e compreender a trajetória desses estudantes. De acordo com os dados de 2022 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, estudantes do PEE²: estudantes com deficiência, TEA e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2025) representaram na educação básica brasileira, em escolas e classes, tanto comuns como exclusivas, 1.527.794 matrículas. Destes, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando mais de 67% das matrículas (2022). No entanto, quando analisados a totalidade de estudantes (PEE e não PEE) da educação básica, estes representaram no mesmo ano: 47.382.074 matrículas e, esse público estava composto por 50,6% estudantes do sexo masculino e 49,4% do sexo feminino. Observa-se, portanto, um equilíbrio entre ambos os sexos quando se trata do conjunto de estudantes da educação básica, em oposição ao verificado nos dados estudantes do PEE (Brasil, 2022).

Com relação à cor ou raça, identificamos que, na educação básica, a mais predominante para estudantes PEE é a parda (36,62%), seguida da branca (33,92%) e em terceiro são os não declarantes (25,05%). Estudantes pretos, representavam 3,74%, indígenas 0,36% e amarelos 0,32% (Brasil, 2022). Com relação aos demais estudantes, a configuração é quase de um espelhamento desses percentuais: parda também é predominante (36,1%), seguida da branca (31,92%), os não declarados (27,53%), que representam um pouco mais, preta (3,36%), indígena (0,75%) e, por fim, amarela (0,33%) (Brasil, 2022). O que nos desperta e direciona a atenção é, ainda, o alto percentual de não declaração quanto à cor ou raça, que representa cerca de $\frac{1}{4}$ dos estudantes sem autodeclaração ou heterodeclaração feita por seus familiares ou responsáveis em 2022.

Ao considerar os marcadores sexo, cor ou raça e tipologias do PEE de forma articulada, a análise apoia-se na perspectiva interseccional defendida por autoras e autores que se debruçam a compreender a deficiência e marcadores sociais da diferença. Silva e Silva (2018), ao discutirem a matrícula de estudantes negros com deficiência na educação superior, argumentam que cor ou raça, gênero, classe social e deficiência não podem ser tratados como “peças de Lego” que se somam de maneira mecânica, mas como eixos que se entrecruzam na produção de identidades e desigualdades. Nessa direção, a leitura dos dados aqui apresentados, quando cruzados, deixa de ser meramente aditiva (deficiência + cor ou raça + sexo) e passa a evidenciar como combinações complexas – por exemplo, ser uma estudante negra, do sexo feminino, com deficiência intelectual – tendem a ocupar posições mais vulnerabilizadas no interior das instituições de educação superior, mesmo quando não aparecem numericamente em grandes contingentes. Os autores, ao analisarem a interseccionalidade entre cor ou raça, sexo e deficiência em bases de dados educacionais, mostram o quanto ainda são raras as pesquisas que operam com cruzamentos sistemáticos desses marcadores nos bancos oficiais, o que contribui para o silenciamento de segmentos específicos.

Ao mesmo tempo, pesquisas recentes sobre educação bilíngue de pessoas negras-surdas indicam que cor ou raça, língua e deficiência constituem vetores simultâneos de opressão e de potência, demandando leituras interseccionais também nas análises estatísticas. Nessa perspectiva, a interseccionalidade é mobilizada como categoria que articula cor ou raça, língua e surdez para orientar políticas e práticas que reconheçam as experiências visuais e culturais de sujeitos negros-surdos, questionando políticas educacionais e evidenciando como elas podem reproduzir desigualdades quando desconsideram esses entrecruzamentos. Nesse sentido, destaca-se o estudo de Silva, Barbosa e Rocha (2025), que analisa a educação bilíngue de pessoas negras-surdas numa abordagem interseccional e decolonial, enfatizando que a surdez deve ser compreendida não apenas como diferença linguística, mas articulada às experiências étnico-raciais e às formas de produção de desigualdade na escola. Os autores defendem que políticas bilíngues só serão emancipadoras se incorporarem práticas antirracistas,

valorizando identidades negras-surdas e combatendo o eurocentrismo e o capacitismo presentes na escolarização (Silva; Barbosa; Rocha, 2025).

Ao trazer para o centro da análise o cruzamento entre cor ou raça, sexo e tipologias do PEE, este estudo aproxima-se dessa agenda e indica a relevância de fortalecer o cruzamento de dados e leituras estatísticas que tornem visíveis, por exemplo, as presenças e ausências de meninas negras com deficiência em diferentes regionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), bem como de estudantes do PEE residentes em territórios marcados por vulnerabilidades históricas.

Para Bueno e Santos (2021), a deficiência intelectual, por exemplo, não pode ser compreendida de forma isolada da estrutura social que a produz. Os autores demonstram, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que cor ou raça, gênero e classe social constituem elementos decisivos na conformação das condições de vida das pessoas com deficiência intelectual, sendo que mulheres negras permanecem como o grupo mais vulnerabilizado, com menor renda, menores oportunidades educacionais e maiores barreiras sociais.

Quanto ao atendimento escolar do PEE, cabe destacar que ainda há compromissos constitucionais e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1988, 2014) não atingidos. Merece destaque a representação nas estimativas de pessoas não alfabetizadas, que pouco se tem conhecimento, e as que estão fora da escola, por ter seu ingresso obstaculizado na idade própria, em decorrência dos mecanismos de exclusão que acabam por resultar em evasão. Também pode-se ter o atravessamento de outros marcadores de desigualdades.

Por entre direitos e marcadores de desigualdades

Estudo publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura³ sobre dados públicos do Censo Escolar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Inep, edições 2013, 2015 e 2017, com recorte no ensino fundamental, chama a atenção para efeitos na trajetória de estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – terminologia utilizada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) - e que reverberam no acesso ao ensino médio, posto ser a finalização de uma etapa da educação básica a condição para ingresso na outra:

O Censo Escolar possui informações bem detalhadas sobre estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). As análises deste relatório mostram que há uma tendência crescente de matrículas nos três anos analisados, que atingiu 2,8%, em 2017. Esse percentual está compatível com as estatísticas mais recentes sobre a população com deficiência na faixa etária correspondente no Censo Demográfico 2010. Isso denota que esforços têm sido feitos para garantir o acesso dessas pessoas. Porém, a redução relativa no percentual dessas matrículas nos anos finais do

ensino fundamental sugere que esses estudantes saem do ensino regular para outras modalidades ou evadem quando mudam de nível educacional (Unesco, 2022, p. 6).

No relatório “A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil”⁴ há destaque que nos ajuda a compreender ao menos uma das facetas dessa situação. Refere-se à dificuldade de localizar dados que informem a “[...] situação atual e real da população negra com deficiência, incluindo falta de acesso à saúde e aos serviços de saúde básica entre outros problemas de ordem estrutural [...]” (p. 14). Esse fato é associado à invisibilização histórica desse segmento da população. Ademais, também têm sido recentes, ao menos no Brasil, o investimento em estudos que discutam a situação das pessoas com deficiência a partir de uma abordagem que considere os múltiplos fatores potencializadores da discriminação (cor ou raça, sexo, classe social e deficiência), o que é denominada discriminação interseccional.

No mesmo relatório, recorrendo a dados do Censo Escolar 2021, destacam condições de desigualdade das mulheres negras com deficiência em relação à educação escolar, posto representarem “[...] cerca de 56% da população com deficiência [...]” e com “[...] menor probabilidade de acesso à educação pública ou privada [...]”, cuja representação das matrículas e de pouco mais de 66% de estudantes do sexo masculino e negros, em pouco mais de 40% dos casos (p. 23).

Quando é colocado em foco os quilombolas no referido relatório, as barreiras de acesso à educação estão relacionadas a:

[...] transporte escolar precário nas áreas rurais; ausência de uma política que priorize a contratação de docentes e administrativos quilombolas nas escolas localizadas nos territórios quilombolas; falta de capacitação do pessoal e implementação desigual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; fechamento de escolas em territórios quilombolas; pobreza generalizada e insegurança alimentar em comunidades quilombolas levando ao abandono escolar (p. 23).

Sobre a população quilombola com deficiência, são adicionadas:

[...] barreiras físicas e transporte inadequado; adaptação insuficiente das escolas, em termos de infraestrutura e equipamentos [...]; formação insuficiente de professores e pessoal administrativo; ausência de políticas efetivas para conciliar as especificidades da educação inclusiva e da educação quilombola (p. 23).

No que refere à prevalência de estudantes do PEE do sexo masculino na educação básica, segundo Mendes e Lourenço (2009, p. 426):

Os resultados encontrados corroboram os dados da literatura indicando que há uma representação desproporcional de indivíduos do sexo masculino indicados para a Educação Especial, na proporção de 2:1, ou seja, na realidade estudada para cada menina têm sido

indicados dois meninos para serviços de suporte, mas o significado desta desigualdade não é claro.

Conforme as autoras, pode ser reflexo de questões relacionadas aos comportamentos e estereótipos tidos como masculinos:

Assim, a primeira mensagem que os dados dos estudos possibilitam é a de que meninas que não estão sendo bem-sucedidas na escola, mas que não exibem problemas comportamentais concomitantes, não estão sendo encaminhadas para serviços de apoio especializado, na mesma proporção que os meninos, e isso reforça a hipótese da sub-representação feminina (Mendes; Lourenço, 2009, p. 426).

Tal diferença relacionada ao sexo dos estudantes do PEE também foi identificada por Oliveira et al. (2021, p. 48), em estudo sobre Gênero e PEE: análise das matrículas nas escolas regulares, no qual: “o estudo de caso aponta que cerca de 38,15% dos alunos pertencem ao sexo feminino, logo, analisando matematicamente os microdados fornecidos pelo INEP e o estudo de caso nota-se similaridade, evidenciando a representação masculina” como mais expressiva. Isso reforça o que também identificamos nos dados de Brasil (2022) nas escolas de educação básica, a qual a presença do sexo masculino entre os estudantes do PEE é massivamente maior.

Município de São Paulo: educação especial e sua organização curricular

A Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (São Paulo, 2016), em seu art. 1º, estabelece como

[...] objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação [...].

Um de seus princípios, garante a formação básica comum, aqui compreendida como a expressão dos esforços para que essas/es estudantes concluam o ensino fundamental e ingressem na última etapa da educação básica, o ensino médio (São Paulo, 2016, art. 1º, I). Para tal, prevê como o AEE desenvolvido em escolas comuns no contraturno em salas de recursos multifuncionais (SRM), também por meio do trabalho colaborativo e itinerante, e como apoios, a RME-SP conta com auxiliar de vida escolar (AVE) e estagiária/os (São Paulo, 2016, art. 5º, § 3º, art. 21).

Na trajetória referente ao ensino fundamental, a RME-SP organiza-se em ciclos, visando proporcionar uma educação contínua e progressiva para os estudantes. Essa estrutura é composta por três ciclos principais: o Ciclo de Alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano e é focado na aquisição das habilidades básicas de leitura, domínio de linguagens, conhecimento

matemático, ciências da natureza e ciências humanas; o Ciclo Intermediário, que vai do 4º ao 6º ano e consolida e amplia os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior, introduzindo novas áreas do conhecimento; e o Ciclo Autoral, que compreende do 7º ao 9º ano e incentiva a autonomia e a autoria dos estudantes, preparando-os para o Ensino Médio e para a vida em sociedade (São Paulo, 2024).

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), instituído pela convocação de participação das/os profissionais da RME-SP, tinha como premissa refletir a identidade da rede municipal e garantir que fossem incorporados seus princípios e diretrizes, estruturados em conceitos orientadores: Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade. O conceito de equidade preconiza que os estudantes tenham acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou pessoais; a diversidade, que respeita e valoriza as diferenças individuais, promovendo um ambiente escolar que acolha a diversidade de pensamentos, culturas e habilidades; a participação, que envolve ativamente os estudantes no processo educativo, incentivando a participação nas decisões que afetam sua aprendizagem e seu desenvolvimento; e a acessibilidade, que assegura que todos os recursos e espaços escolares sejam acessíveis a todos os estudantes independente da sua condição.

Motivados por este cenário e contexto, elegemos como problema de pesquisa as seguintes perguntas: qual é a distribuição das matrículas de estudantes do PEE, egressos do ensino fundamental da RME-SP de quatro das treze regionais, quanto aos marcadores sexo e cor ou raça? Há disparidades significativas em relação a sexo? Qual a distribuição por cor ou raça? Espelha o padrão nacional? Esses dois marcadores são afetados de formas distintas se forem consideradas as tipologias do PEE?

Para responder tais questões, esta produção tem como objetivos apresentar os dados das e dos estudantes do PEE concluinte do ensino fundamental na RME-SP no quadriênio 2018 - 2021⁵, cujas matrículas estavam vinculadas a quatro regionais (Campo Limpo, Freguesia/Brasilândia, Jaçanã/Tremembé e Pirituba/Jaraguá) e analisar os perfis das/os concluintes quanto à cor ou raça, sexo e classificação categorial, observando as aproximações e diferenças significativas sobretudo quando em comparação às/aos demais estudantes e possíveis implicações quanto à garantia do direito à educação escolar. A escolha das quatro regionais se dá por já comporem como partícipes de projeto de extensão e pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

O artigo, na sequência, aborda os fundamentos que embasaram a pesquisa, a metodologia da pesquisa, resultados e discussões e as considerações finais.

Metodologia: procedimentos de compilação dos dados e de análise

A presente pesquisa caracteriza-se por ser do tipo descritiva, a qual objetiva retratar características ou fenômenos em uma população ou específicos. Ela se concentra na análise minuciosa e na compreensão aprofundada de interposições de fatores na manifestação de dado fenômeno, na qual são utilizadas técnicas estatísticas para analisar os dados levantados – estatística descritiva, proporcionando uma visão abrangente do objeto de estudo (Gil, 2008). Além disso, é uma pesquisa exploratória, pois trata de tema com pouco acúmulo e objetivamos propor temas para futuras investigações. A pesquisa exploratória é flexível com a finalidade de explorar a complexidade do fenômeno estudado (Gil, 2008). Por fim, essa pesquisa será quanti-qualitativa, também conhecida como pesquisa mista, no qual combinamos elementos dessas duas abordagens. Utilizamos métodos e técnicas quantitativas na análise dos dados numéricos e qualitativa na qual descrevemos e contextualizamos os dados. A abordagem mista permite uma compreensão mais completa do fenômeno, proporcionando uma análise mais robusta e holística (Minayo; Sanches, 1993; Gil, 2008; Minayo, 2009).

A fonte dos dados da presente pesquisa é secundária, uma vez que não coletamos diretamente os dados, mas os solicitamos formalmente junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no início de 2022. As informações sobre egressos do quadriênio 2018-2021 de quatro regionais das 13 existentes na cidade (Diretorias Regionais de Educação: Campo Limpo, Freguesia/Brasilândia, Jaçanã/Tremembé e Pirituba/Jaraguá) nos foram encaminhadas via planilha do Excel®. Nas informações constam sexo, cor ou raça e classificação categorial das/os estudantes, entre outras, tendo como critério a omissão dos nomes e demais dados que permitissem a identificação desses sujeitos, para garantir-lhes total sigilo. Por envolver apenas fontes documentais não houve necessidade em submeter a pesquisa a um comitê de ética e pesquisa.

O processo de análise e tratamento dos dados implica em inspecionar e transformar os dados com o objetivo de selecionar informações que permitam atingir os objetivos firmados na pesquisa, o que envolve o uso de diversas técnicas para identificar padrões, tendências e relações nos dados coletados. Em nosso caso, utilizamo-nos da estatística descritiva, a fim de resumir e descrever os dados (Gil, 2008; Minayo; Sanches, 1993; Minayo, 2009). Essas informações foram representadas em tabelas que estão subsidiando a apresentação e análise dos resultados⁶.

A leitura cruzada das tabelas deste estudo – em especial aquelas que apresentam simultaneamente sexo, cor ou raça e categorias do PEE – dialoga com a perspectiva interseccional ao evidenciar que a predominância do sexo masculino entre os concluintes PEE não é neutra, mas atravessada por padrões de racialização e por diferentes formas de reconhecimento (ou não) das deficiências ao longo da escolarização. A análise aqui realizada vai ao encontro dessa perspectiva ao evidenciar que a desigualdade de permanência e conclusão entre estudantes do PEE não é homogênea: meninas negras com deficiência aparecem com menores proporções de conclusão, o que revela a

urgência de políticas que considerem a interseccionalidade como princípio estruturante da educação inclusiva, como será explorado em momento oportuno.

Direito à educação, permanência e finalização do ensino fundamental: retrato de regionais paulistanas

O período analisado contempla um momento histórico importante, marcado pelo antes e durante a pandemia de Covid-19, sobretudo em 2020 e, que, por muitos (Torres; Oliveira; Rocha, 2023), tem sido considerado um divisor de águas com relação aos distanciamentos educacionais que causou na educação brasileira. Portanto, analisar tais dados é ter a possibilidade de tecer retratos sobre a educação geral e especial paulistana.

Na Tabela 1 estão registrados, em cada coluna, os valores absolutos referentes ao total de concluintes do ensino fundamental, ciclo II, por Diretoria Regional de Educação (DRE) paulistana analisada neste estudo, no quadriênio em análise. Além disso, o percentual correspondente a cada um dos quantitativos, quando somados no final das colunas, representam 100% em cada um dos anos. Os dados consideram estudantes sem deficiência, o que aqui denominamos por demais estudantes.

Tabela 1 - Distribuição nas 4 DRE das/os demais estudantes, concluintes do ensino fundamental de 2018-2021

DRE	2018	2019	2020	2021
Campo Limpo	4.385 30,45%	4.772 31,83%	5.371 32,61%	5.778 33,68%
Freguesia /Brasilândia	2.653 18,42%	2.701 18,02%	3.040 18,46%	3.211 18,72%
Jaçanã/Tremembé	2.675 18,57%	2.901 19,35%	3.122 18,96%	3.106 18,11%
Pirituba/Jaraguá	4.689 32,56%	4.616 30,79%	4.935 29,97%	5.060 29,50%
Total	14.402 100%	14.990 100%	16.468 100%	17.155 100%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 1 constatamos um crescimento anual total das/os concluintes do ensino fundamental, passando de 14.402 estudantes em 2018 para 17.155 em 2021, o que representa um aumento de 19,11%. Analisando a mesma informação, mas na passagem ano a ano, temos que: o crescimento de 2018 para 2019 foi de cerca de mais de 4%; de 2019 para 2020, foi aproximadamente de 10%; e de 2020 para 2021, o aumento foi em torno de 4,2%, representando, anualmente, um saldo positivo, mesmo em meio à pandemia de Covid-19. No entanto, vemos que o crescimento de 2020 para 2021 foi expressivamente menor que o anteriormente analisado (2019-2020), possivelmente em

decorrência da pandemia de Covid-19, fato que poderá ser analisado em estudos posteriores que avancem em relação ao período analisado.

A DRE com o menor percentual de concluintes do ensino fundamental é Freguesia/Brasilândia, que, na média do quadriênio (2018-2021), representou 18,41% dos concluintes das 4 (quatro) DREs aqui analisadas. O percentual mais próximo ao registrado foi em Jaçanã/Tremembé (média de 18,75%) que, inclusive, no último ano do quadriênio, apresentou menor percentual de concluintes das 4 (quatro) DREs.

Outra similaridade foi encontrada entre a DRE Campo Limpo e Pirituba/Jaraguá, cuja média percentual de concluintes são, respectivamente, 32,14% e 30,71%, o que situa a primeira regional na liderança em percentual de concluintes egressos do ensino fundamental na média do quadriênio. No entanto, especificamente no ano de 2018, Pirituba/Jaraguá registrou percentual de concluintes superior a Campo Limpo, um dado cuja compreensão exige a realização de outros estudos.

Analisando cada uma das DREs, visualizamos que: Campo Limpo e Freguesia/Brasilândia são as únicas com crescimento do percentual de suas e seus concluintes em todo o período, aumentando, no quadriênio (2018-2021), respectivamente, 31,77% e 21,03%. Apesar de haver alguns decréscimos nas outras duas DREs ao longo dos anos, ao analisar o mesmo quadriênio, há um percentual de crescimento positivo, em que Jaçanã/Tremembé teve aumento de 16,11% na matrícula de concluintes e Pirituba/Jaraguá, 7,91%.

Tal como para a Tabela 1, apresentamos na Tabela 2 os dados em números absolutos e relativos, no qual é possível constatar que no quadriênio estudado houve aumento dos concluintes do PEE do ensino fundamental nas 4 (quatro) DREs aqui analisadas, crescimento de 17,11%, ou seja, crescimento abaixo da média para os demais estudantes, que foi de 19,11%.

Tabela 2 - Distribuição nas 4 DRE das/os estudantes do PEE, concluintes do ensino fundamental de 2018 – 2021

DRE	2018	2019	2020	2021
Campo Limpo	172 35,91%	162 32,53%	170 32,20%	204 36,36%
Freguesia/Brasilândia	104 21,71%	109 21,89%	114 21,59%	103 18,36%
Jaçanã/Tremembé	79 16,49%	87 17,47%	109 20,64%	99 17,65%
Pirituba/Jaraguá	124 25,89%	140 28,11%	135 25,57%	155 27,63%
Total	479 100%	498 100%	528 100%	561 100%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A DRE mais representativa das aqui analisadas, ou seja, aquela com maior quantitativo dos egressos do PEE e maior percentual de concluintes do ensino fundamental é Campo Limpo, que tem média, de 2018 a 2021, de 34,25%. Esta regional vem seguida de Pirituba/Jaraguá (26,8%), Freguesia/Brasilândia (20,89%) e Jaçanã/Tremembé (18,06%). A única DRE em que há decréscimo de concluintes no quadriênio é Freguesia/Brasilândia (0,96%). Nas demais, houve aumento em Campo Limpo de 18,6%, Pirituba/Jaraguá - 25% e Jaçanã/Tremembé: 25,32%.

Comparando os percentuais de estudantes egressos do PEE e os demais estudantes (Tabelas 1 e 2), percebemos que: a DRE mais representativa para um e para outro, segue sendo Campo Limpo e a menos marcante para estudantes do PEE é Jaçanã/Tremembé, diferentemente do que ocorre com os demais estudantes, que, conforme já mencionado, é Freguesia/Brasilândia. Para os demais estudantes, percebemos algumas semelhanças entre as DREs de Freguesia/Brasilândia e Jaçanã/Tremembé, no entanto, para os egressos do PEE os percentuais não permitem comparações.

Diante do contexto acima apresentado e caracterizados os sujeitos da presente pesquisa, traremos uma descrição dos eixos de subordinação, que caracterizam a interseccionalidade⁷, com foco em sexo e cor ou raça. Inicialmente apresentaremos os dados dos demais estudantes e, após, aprofundaremos destacando os dados de estudantes do PEE.

Tabela 3 - Demais estudantes das 4 DREs, concluintes do ensino fundamental de 2017 - 2021, por sexo e cor ou raça

Cor ou raça	2018		2019		2020		2021	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Branca	3.655	3.376	3.659	3.786	3.909	4.156	3.930	4.036
	25,38	23,44	24,41	25,26	23,74	25,24	22,91	23,53
	%	%	%	%	%	%	%	%
Parda	2.389	2.425	2.652	2.658	2.900	2.935	3.048	3.438
	16,59	16,84	17,69	17,73	17,61	17,82	17,77	20,04
	%	%	%	%	%	%	%	%
Não declarada	813	860	552	567	457	469	263	262
	5,65%	5,97%	3,68%	3,78%	2,78%	2,85%	1,53%	1,53%
Preta	335	307	329	362	367	405	409	411
	2,33%	2,13%	2,19%	2,41%	2,23%	2,46%	2,38%	2,40%
Recusou	82	78	167	182	403	369	573	650
Informar	0,57%	0,54%	1,11%	1,21%	2,45%	2,24%	3,34%	3,79%
Amarela	28	20	22	23	28	26	31	20
	0,19%	0,14%	0,15%	0,15%	0,17%	0,16%	0,18%	0,12%
Indígena	18	14	11	20	19	15	23	29
	0,12%	0,1%	0,07%	0,13%	0,12%	0,09%	0,13%	0,17%
Vazias	1	1	0	0	8	2	19	13
	0,01%	0,01%	0,00%	0,00%	0,05%	0,01%	0,11%	0,08%
Total	7.321	7.081	7.392	7.598	8.091	8.377	8.296	8.859

50,83	49,17	49,31	50,69	49,13	50,87	48,36	51,64
%	%	%	%	%	%	%	%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quando se trata dos dados do demais estudantes, a partir da Tabela 3, é possível concluir que, no geral, os dados do eixo sexo (masculino e feminino) apresentam distribuição regular e são próximos um do outro, na maioria dos anos o sexo masculino é maioria (ano de 2019, 2020 e 2021) em outro, o feminino (2018) sobressai. A maior discrepância foi registrada em 2021, em que o sexo masculino é maioria das/os egressos, com diferença de pouco mais de 3%.

Esse dado escolar não acompanha os divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último Censo Demográfico realizado no país. Segundo o, IBGE (2022), a população brasileira no geral é majoritariamente formada por pessoas do sexo feminino (51,48%). O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2018) traz indicação de que a idade adequada de ingresso no ensino médio é de 15 anos, portanto, ao observamos os dados do IBGE (2022) para a população de 14 a 16 anos, levando em consideração a variação da coorte da educação e do IBGE de 1 ano a mais e 1 a ano a menos), temos que, no Brasil, tal população é de maioria masculina, com 4.305.291 (51,06%) jovens do sexo masculino e 4.125.303 (48,93%) jovens do sexo feminino (IBGE, 2022), percentuais bem próximos de todo o conjunto de brasileiros, mas diferentes daqueles apresentados na Tabela 3, egressos do 9º ano.

No eixo cor ou raça, pautado pelo IBGE (2022)⁸, observamos dominância da branca, variando entre 46,44% e 49,67% ao longo do quadriênio. As categorias pretos e pardos, somam entre 37,89% e 42,59%, no entanto, o percentual de estudantes pretos não chega a 5% em cada um dos anos.

Amarela e indígena são categorias com menor representatividade, tanto na população nacional, dados coletados pelo IBGE (2022), como bem registrado pelos dados das DREs. Na população brasileira, a cor ou raça amarela representa 0,42% da população brasileira (Brasil, 2022) e a indígenas, representa 0,6%. A cor mais representativa é a parda, a qual a população brasileira é formada por 45,34%, seguida da cor branca: 43,46% e preta: 10,17%. Entretanto, quando analisamos os dados das quatro regionais, diferentemente dos dados do IBGE (2022), a cor predominante é a branca.

Nos dados da RME-SP referentes às/aos concluintes do ensino fundamental paulistano, localizamos algumas células da cor ou raça vazias, exceto em 2019 em que todas estavam preenchidas. No entanto, como pode ser constatado na Tabela 3, tais números pouco interferem no resultado.

O número de estudantes não declarantes vem ao longo dos anos diminuindo, passando de 11,62% em 2018, para 3,06% em 2021. No entanto, há um aumento gradativo ao longo do quadriênio daqueles que se recusaram a

informar a sua cor ou raça, passando de 1,11% para 7,13%, tornando tais grandezas inversamente proporcionais. No IBGE (2022), não há campo para ser preenchido quando o respondente não quer se declarar, obrigando-o assim, a tal declaração.

Abordando como se expressa a interseccionalidade entre sexo e cor ou raça para demais estudantes concluintes do ensino fundamental paulistano, identificamos que há diferenças, mas estas são consideradas pouco significadas. Por exemplo: em 2018, na cor ou raça branca, temos mais estudantes do sexo feminino que masculino, diferença de cerca de 2% (sendo aqui, registrada a maior diferença entre tais categorias); já, em 2021, identificamos mais estudantes do sexo masculino do que do feminino, pertencentes a cor ou raça parda, diferença de 2,27% (maior diferença). Ou seja, no geral, as diferenças são pequenas e pouco significativas, e variam entre 0 e 0,05%.

Ao comparar os dados nacionais fornecidos pelo IBGE no Censo Demográfico de 2022, nota-se que a população brasileira é majoritariamente feminina, representando 51,48% do total. Para a faixa etária adequada ao ensino médio (14 a 16 anos), a maioria é masculina, com 51,06%. Esses dados contrastam com os apresentados na Tabela 3 dos egressos do 9º ano, que exibem uma distribuição por sexo diferente da população geral e que merecem atenção a fim de se compreender tais discrepâncias.

Há um contraste notável entre os dados das regionais de ensino e os dados nacionais do IBGE. Enquanto na população brasileira a cor parda é a mais representativa, com 45,34%, seguida pela branca com 43,46% e preta com 10,17%, nos dados das regionais de ensino de São Paulo a cor predominante é a branca.

Na Tabela 4 são registrados os dados que dizem respeito às/aos estudantes do PEE, desassociados daqueles das/os demais estudantes.

Tabela 4 - Estudantes do PEE das 4 DREs, concluintes do ensino fundamental de 2018 - 2021, por sexo e cor ou raça

Cor ou raça	2018		2019		2020		2021	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Amarela	1 0,21%	1 0,21%	2 0,4%	0	0	1 0,19%	0	2 0,36%
Branca	84 17,54%	162 33,82%	106 21,29%	152 30,5%	111 21,02%	159 30,11%	106 18,89%	181 32,26%
Indígena	1 0,21%	0	0	2 0,4%	0	1 0,19%	1 0,18%	2 0,36%
Parda	59 12,32%	110 22,96%	68 13,65%	105 21,08%	64 12,12%	121 22,92%	73 13,01%	122 21,75%
Preta	10 2,09%	16 3,34%	7 1,41%	15 3,01%	5 0,95%	19 3,6%	9 1,6%	21 3,74%
Não declarada	12 2,5%	16 3,34%	7 1,41%	26 5,22%	8 1,52%	16 3,03%	5 0,89%	7 1,25%
Recusou Informar	2 0,42%	5 1,04%	1 0,2%	7 1,41%	9 1,7%	14 2,65%	11 1,96%	21 3,74%

Total	169 35,28%	310 64,72%	191 38,35%	307 61,65%	197 37,31%	331 62,69%	205 36,54%	356 63,46%
-------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: dados da pesquisa (2023).

É possível vislumbrar na Tabela 4, discrepâncias no tocante ao sexo. Em todos os anos do quadriênio (2018-2021) há mais estudantes do sexo masculino identificados, do que do sexo feminino. Em geral, o sexo feminino varia de 35,28% a 38,35%, enquanto os do sexo masculino, sobe para o intervalo entre 61,65% a 64,72%. Ou seja, as estudantes do sexo feminino, não chegam a 40% daquelas identificadas como PEE. Percentuais discrepantes se comparados aos dados populacionais (IBGE, 2022), nos quais, como já apresentado anteriormente, a representação do sexo feminino no Brasil é em torno de 51,5%.

O exercício de conjugar dados de sexo e cor ou raça (Tabela 4), revela que há discrepância significativa em 2018 entre os estudantes do sexo masculino (33,82%) e do sexo feminino (17,54%) da cor branca, diferença está, de mais de 16%. Tal diferença segue ao longo dos anos, com percentuais que variam entre 9 e 13,3%. Na cor ou raça parda, também identificamos essas diferenças e, em 2020, o sexo masculino e o feminino tiveram distanciamento de 10,8% para o primeiro; e o menor ano foi 2019, com diferença de 7,43%. Em raros os casos, há mais estudantes do sexo feminino do que do sexo masculino, e estes representam diferenças pouco significativas quando ocorrem. Exemplo disso é: a cor amarela em 2019.

Estudantes do PEE declarados como indígenas e amarelos, em alguns anos e para determinados sexos, representaram 0 (zero) %. A maior parte dos estudantes é da cor branca, e representam, em todos os anos, percentuais acima dos 50%. No percentual de não declarados houve redução ano a ano, passando de 5,84% em 2018, para 2,14% em 2021. Já os que se recusaram a informar, passaram de 1,46% em 2018 para 5,7% em 2021. Enquanto um tipo de informação diminuiu, aumentou o número de informantes que se recusaram a prestar tal informação, tal como constatado na tabela 4 para as/os demais estudantes. Outros estudos poderão ser organizados com a finalidade de investigar as razões desse efeito ao longo desses e de anos subsequentes.

Analisando os dados de estudantes do PEE em comparação com os dos demais estudantes, percebemos diferenças significativas do tocante ao sexo, em que, no primeiro caso, há certo equilíbrio entre os sexos: já para os estudantes do PEE o sexo masculino nos mostra diferenças significativas quanto aos egressos do 9º ano aqui analisados. Para os demais estudantes, a média de do sexo feminino no quadriênio aqui analisado é de 49,41%, cenário substancialmente diferente para o PEE cuja média é de 36,87% de estudantes do sexo feminino.

Há que se investigar de forma micro, no interior das escolas, as razões que têm levado os estudantes do PEE a ter diferenças que são superiores aos demais, no tocante a questão da distribuição de matrículas por sexo e como isso

tem impactado as estudantes do sexo feminino no seu percurso acadêmico. No que refere a cor ou raça, o relatório “A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil” (MRG, 2023, p. 8), traz como recomendação ao governo brasileiro o necessário investimento político, social e financeiro na coleta, análise e divulgação de “[...] dados que incluam informações sobre deficiência, gênero, cor e identidade quilombola ou indígena” [...] e a realização de “[...] um censo específico sobre deficiência que leve em conta a discriminação interseccional.”

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam discrepâncias significativas em relação ao sexo dos estudantes. Durante o quadriênio 2018-2021, houve uma prevalência maior de estudantes do sexo masculino, que variou de 61,65% a 64,72%, enquanto o sexo feminino variou entre 35,28% e 38,35%. Essa disparidade é marcante quando comparada à população brasileira geral, na qual as mulheres representam cerca de 51,5% (IBGE, 2022). Além disso, ao conjugar dados de sexo e cor ou raça, nota-se que, em 2018, a diferença entre estudantes brancos do sexo masculino (33,82%) e feminino (17,54%) foi de mais de 16%, tendência que se manteve ao longo dos anos com variações entre 9% e 13,3%. Estudantes indígenas e amarelos apresentaram percentuais não significativos em alguns anos.

A maior parte dos estudantes é da cor branca, representando mais de 50% em todos os anos. Houve uma redução no percentual de estudantes que não declararam sua cor ou raça, passando de 5,84% em 2018 para 2,14% em 2021. Em contrapartida, aumentou o número de estudantes que se recusaram a informar essa característica, de 1,46% para 5,7%. Essas discrepâncias entre estudantes do PEE e demais estudantes são significativas, com o sexo masculino predominando entre os primeiros. A média de estudantes do sexo feminino entre os demais é de 49,41%, comparada aos 36,87% entre os do PEE. Essa diferença aponta para a necessidade de investigar as razões dessas disparidades no ambiente escolar e seu impacto no percurso acadêmico das estudantes do sexo feminino.

Os dados seguintes nos permitiram explorar dados de estudantes do PEE na articulação entre a questão do sexo e a sua expressividade nas tipologias (Tabela 5).

Consideramos como PEE o preconizado em normativas nacionais: “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 1996, 2011). Contudo, na RME-SP os registros de 2018 a 2022, conforme atestado pelos dados das DREs aqui analisadas, os registrados de matrículas vinculadas à educação especial são decompostos em: transtorno desintegrativo da infância (TDI), bem como surdocegueira, surdez, síndrome de Asperger, deficiência auditiva (DA), deficiência múltipla (DM), deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), cegueira, baixa visão (BV), autismo e altas habilidades/superdotação.

A presença da categoria “Síndrome de Asperger” apresentada de forma distinta de “autismo” nos dados analisados se deve à forma como as bases de

dados nos foram disponibilizadas — de modo desagregado, com separação explícita entre diferentes condições do espectro autista. Essa desagregação também é observada em bases como os microdados do Censo da Educação Básica (INEP), até 2019, e do Censo da Educação Superior, até 2020. Conforme apontado por Rocha, Lacerda e Prieto (2024). Após esses anos houve uma mudança nos instrumentos de coleta: as subcategorias anteriormente registradas como “síndrome de Asperger”, “síndrome de Rett” e “transtorno desintegrativo da infância” passaram a ser unificadas sob a categoria “transtornos globais do desenvolvimento (TGD)”. Diante disso, optou-se por seguir a classificação conforme enviado pelo município de São Paulo, ainda que reconhecendo que as versões anteriores apresentavam as subcategorias de forma separada — o que pode ocasionar oscilações e sobreposição nos dados agregados.

Tabela 5 - Estudantes do PEE das 4 DREs, concluintes do ensino fundamental de 2018 a 2021, por categoria e por sexo

Ano/público	2018		2019		2020		2021	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Altas habilidades/ superdotação	6 75%	2 25%	3 42,86%	4 57,14%	1 20%	4 80%	1 33,33%	2 66,67%
Autismo	5 25%	15 75%	8 16,33%	41 83,67%	10 20%	40 80%	14 16,47%	71 83,53%
Baixa visão	6 40%	9 60%	7 43,75%	9 56,25%	6 28,57%	15 71,43%	8 47,06%	9 52,94%
Cegueira	1 100%	0	0	1 100%	1 50%	1 50%	0	3 100%
Def. Física	26 35,62%	47 64,38%	39 53,42%	34 46,58%	46 50,55%	45 49,45%	48 56,47%	37 43,53%
Def. Intelectual	86 33,33%	172 66,67%	87 33,59%	172 66,41%	94 36,15%	166 63,85%	105 37,5%	175 62,5%
Def. Múltipla	17 35,42%	31 64,58%	31 51,67%	29 48,33%	28 43,75%	36 56,25%	24 39,34%	37 60,66%
Def. auditiva	6 37,5%	10 62,5%	7 58,33%	5 41,67%	4 44,44%	5 55,56%	4 36,36%	7 63,64%
Síndrome de Asperger	0	2 100%	1 16,67%	5 83,33%	0	6 100%	0	8 100%
Surdez	15 44,12%	19 55,88%	5 50%	5 50%	5 35,71%	9 64,29%	1 20%	4 80%
Surdocegueira	0	0	0	0	1 100%	0	0	0
Transtorno desintegrativo da infância - TDI	1 25%	3 75%	3 60%	2 40%	1 20%	4 80%	0	3 100%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados nos revelam algumas particularidades importantes no tocante a categoria do PEE e o registro sobre sexo, com predomínio do sexo masculino.

Todavia, o ano de 2018 é o que mais se destaca com relação as particularidades/diferenças significativas, em que, no registro do total de estudantes com altas habilidades/superdotação, 75% eram do sexo feminino. Esse percentual não se sustenta ao longo dos anos e há inversão dessa correlação nos demais anos da série, com o sexo masculino representando 80% em 2020. Reduz de 6 (em 2018) para 1 (em 2021) estudantes do sexo feminino com altas habilidades/superdotação.

No autismo e na síndrome de Asperger, a maioria dos estudantes eram do sexo masculino, respectivamente variando entre, 75% e 83,67% e 83,33% e 100%. Sendo que, na subcategoria Asperger, apenas em 2019 houve 1 (uma) única estudante do sexo feminino, nos demais anos, todos eram do sexo masculino. No entanto, tal diferença significativa é até mesmo explicada e identificada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5), o qual pontua que: “O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino.” (APA, 2014, p. 57). Conclui-se que tal correlação entre os sexos era esperado, considerando a literatura de apoio adotada. Por outro lado, há estudos como o de Freire e Cardoso (2002) que apontam que essa discrepância pode estar ligada a fatores socialmente construídos de diferenças entre os gêneros, pois algumas características observáveis em meninos autistas são consideradas próprias das meninas como a timidez e hipersensibilidade, o que disfarçaria com mais eficácia as características do autismo em meninas, causando, portanto, uma subnotificação

A baixa visão tem como público majoritário estudantes do sexo masculino, com exceção do ano de 2021 em que se percebe maior aproximação do número de matrículas em ambos os sexos. Em 2020, por exemplo, a discrepância é significativa, com representação de 28,57% dos estudantes com baixa visão do sexo feminino.

As matrículas de estudantes com cegueira, se comparada às das demais categorias, é diminuta, chegando no máximo a três, em 2021, sendo que, por vezes, temos mais estudantes do sexo feminino em outras, do sexo masculino, em outro momento (2020), houve equilíbrio dos públicos, já no ano seguinte, todos os estudantes eram do sexo masculino, o que representa oscilações importantes e que precisam ser mais exploradas, no entanto, tal público segue sendo pequeno.

A deficiência física, de 2019 a 2021, teve como maior público as estudantes do sexo feminino e em 2018, foi o sexo masculino o mais prevalente. A maior diferença significativa foi registrada em 2018, no qual apenas 35,62% das estudantes eram do sexo feminino, já nos demais anos, tal sexo foi o mais prevalente, no entanto, em nenhum dos anos foi notado diferenças significativas como pode se perceber em 2018. Essa é uma das únicas categorias, cuja

prevalência foi o sexo feminino, no entanto, com grande distanciamento de tal público especificamente no ano de 2018.

Quanto à deficiência intelectual, esta mantém certa constância em seus percentuais no tocante a categoria sexo, ao longo do quadriênio (2018-2021), variando entre 62,4% e 66,67% de estudantes do sexo masculino. Tal deficiência é que mais tem, quantitativamente, estudantes na educação básica da rede municipal de São Paulo e na maioria das outras regiões brasileiras (Brasil, 2022). No entanto, percebe-se que, ainda, tal deficiência é pouco identificada em estudantes do sexo feminino, dada a baixa quantidade registrada nas DREs.

Já, quando concerne à deficiência múltipla, temos variações ao longo dos anos, sendo que, estudantes do sexo masculino, foram maioria em 2018, 2020 e 2021, já as estudantes do sexo feminino, em 2019, representaram 51,67% das matrículas nessa categoria de deficiência. Tal categoria varia ao longo dos anos, ora apresentando distanciamentos, ora tais ficam menores e a categoria sexo se aproxima.

Assim como na deficiência múltipla, estudantes do sexo masculino com deficiência auditiva são, maioria, com exceção também, para o ano de 2019, em que as estudantes do sexo feminino representaram 58,33% das matrículas. Aproximações da categoria sexo e distanciamentos, também são observáveis na deficiência múltipla.

Surdos constituem um público que veio diminuindo muito ao longo dos anos nas DREs aqui analisada, talvez pelo fato, da adoção por parte do município de São Paulo, da proposta de educação bilíngue de surdos em escolas especializadas e, portanto, há a migração desses estudantes para espaços específicos e contemplativos das diferenças linguísticas dos sujeitos. O público é composto majoritariamente por estudantes do sexo masculino, chegando em 2020, a ter 80% do público composto por tal sexo. Somente no ano de 2019, é que temos uma divisão mais equitativa, em que houve, 50% do sexo feminino e 50% do masculino. A única estudante classificada na categoria surdocega, do sexo feminino, esteve matriculada em 2020. Após este ano não se tem mais informações nas DREs aqui analisadas e nos anos pesquisados sobre estudantes nessa condição.

Por fim, temos estudantes com TDI, que nos anos de 2018, 2020 e 2021, tiveram como maior público, estudantes do sexo masculino, variando entre 75% e 100% das matrículas. Somente no ano de 2019, tivemos um percentual maior do sexo feminino: 60%. No geral, é um público reduzido de estudantes, mas que apresentam bastante variação ao longo dos anos e é majoritariamente composto por estudantes do sexo masculino.

As variações entre os sexos são discrepantes e apontam para a necessidade de mais investigações em busca dessa compreensão, sobretudo sobre a compreensão e identificação para cada uma das categorias do PEE e das razões que fazem o sexo masculino ser maioria das escolas aqui analisadas.

Quando analisamos um conjunto mais amplo de estudantes, que aqui denominados de demais estudantes, as discrepâncias são maiores e quanto mais micro é nosso olhar, mais diferenças são possíveis de observação e análise.

Os dados analisados revelam particularidades importantes na categoria dos estudantes do PEE, especialmente no que diz respeito ao sexo, com predomínio na classificação masculino. Em 2018, destacou-se que 75% dos estudantes com altas habilidades/superdotação eram do sexo feminino, uma tendência que não se sustentou nos anos seguintes, com a inversão dessa correlação e o sexo masculino representando 80% em 2020. A prevalência do sexo masculino também foi observada em estudantes com autismo e síndrome de Asperger, refletindo tendências diagnósticas apontadas pelo DSM 5, que indica uma maior frequência de diagnóstico no sexo masculino.

Além disso, houve variações significativas nas matrículas de estudantes com baixa visão, cegueira, deficiência física, intelectual, múltipla e auditiva ao longo dos anos, com predomínio do sexo masculino na maioria das categorias. Em casos específicos, como a deficiência física, o sexo feminino foi mais prevalente nos últimos anos, exceto em 2018, onde houve uma diferença significativa em favor do sexo masculino. Essas variações entre os sexos sugerem a necessidade de investigações mais aprofundadas para compreender as razões dessas discrepâncias e os fatores que influenciam a identificação e matrícula dos estudantes com deficiência, buscando garantir uma inclusão mais equitativa no sistema educacional.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivos a apresentação dos dados das e dos estudantes do PEE, concluintes do ensino fundamental na RME-SP no quadriênio 2018-2021, cujas matrículas estavam vinculadas a quatro regionais (Campo Limpo, Freguesia/Brasilândia, Jaçanã/Tremembé e Pirituba/Jaraguá) do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, bem como a análise dos seus perfis quanto à cor ou raça, sexo e classificação categorial, observando as aproximações e diferenças significativas, sobretudo quando em comparação às e aos demais estudantes e possíveis implicações quanto à garantia do direito à educação escolar.

De modo geral, os resultados indicam crescimento no número de concluintes tanto entre o conjunto dos estudantes quanto entre o PEE. Observou-se, também, que a distribuição por cor ou raça entre demais estudantes e estudantes do PEE apresenta padrões relativamente próximos quando tomada em termos agregados, mas com diferenças importantes quando esses dados são desdobrados por sexo e tipologia de deficiência.

A partir de uma leitura interseccional dos resultados, evidencia-se que a aparente proximidade entre as distribuições de cor ou raça oculta disparidades significativas na combinação entre sexo, cor ou raça e categorias do PEE. Em

todos os anos do quadriênio, as matrículas de concluintes do PEE são majoritariamente masculinas, em contraste com a população brasileira, em que as mulheres são maioria. Esse padrão se acentua em determinadas tipologias, como deficiência intelectual, autismo e síndrome de Asperger, enquanto a presença de estudantes do PEE do sexo feminino permanece sistematicamente inferior, especialmente entre aquelas que poderiam ser simultaneamente identificadas como negras com deficiência. Tal configuração dialoga com análises que apontam para a sub-representação de meninas e mulheres com deficiência nos serviços de apoio educacional especializado, bem como com estudos que problematizam como gênero, cor ou raça e deficiência são acionados de modo desigual pelos sistemas educacionais, reforçando estereótipos de comportamentos “aceitáveis” e invisibilizando trajetórias escolares de meninas que não correspondem a tais expectativas.

Ao aproximar esses achados das contribuições de Silva e Silva (2018), compreende-se que não se trata apenas de “distribuições desiguais”, mas de efeitos de relações de poder que atravessam os marcadores sociais da diferença. A autora e o autor apontam que a interseccionalidade permite captar como cor ou raça, gênero, classe, deficiência, território e geração operam de maneira simultânea, produzindo hierarquizações entre sujeitos que, na escola, podem ser lidos apenas como “alunos com deficiência”. As discrepâncias observadas nas regionais analisadas – com variações na proporção de concluintes do PEE e diferenças nas combinações entre sexo, cor ou raça e tipologias do PEE – sugerem que determinadas configurações de desigualdade se territorializam, exigindo políticas que considerem simultaneamente o direito à educação, ao atendimento educacional especializado, a equidade racial e de gênero.

A evasão escolar de estudantes do sexo feminino pode ser um dos motivos de tais diferenças nos dados. Estudos como o de Shadihul e Karim (2015), apontam que a evasão pode estar relacionada à: fatores econômicos, referente a maiores investimentos da família nos meninos; fatores domésticos, que referem-se a um maior envolvimento delas no trabalho doméstico; fatores do nível escolar, que compreendem atividades extracurriculares, presença de professora na escola, absentismo; distância entre escola e residência; e por fim, fatores culturais, como o casamento precoce e a gravidez, e crenças culturais/religiosas de que as meninas tem um papel social distinto dos meninos. Entretanto, outros estudos serão necessários para analisarmos os motivos que expliquem o menor número de concluintes do PEE do sexo feminino no ensino fundamental.

Do ponto de vista das políticas educacionais, os resultados reforçam a necessidade de qualificar a produção e o uso de dados educacionais com recorte interseccional, em linha com as recomendações de estudos que defendem o entrecruzamento de estatísticas para dar visibilidade a segmentos como pessoas negras com deficiência, quilombolas com deficiência e estudantes do PEE de territórios periféricos. Tabelas cruzadas que articulem sexo, cor ou raça, tipologia de deficiência e regional permitem identificar com maior precisão quem

tem conseguido concluir o ensino fundamental na rede paulistana e quem permanece às margens desse direito, subsidiando ações mais focalizadas de busca ativa, fortalecimento do AEE, reorganização de apoios e formação de professores em uma perspectiva anticapacitista e antirracista. Ao mesmo tempo, a aproximação com pesquisas sobre educação bilíngue de pessoas negras-surdas indica que a interseccionalidade pode orientar não apenas a leitura dos dados, mas também o desenho curricular e as práticas pedagógicas, reconhecendo a multiplicidade de experiências que compõem o PEE.

Por fim, o estudo contribui ao evidenciar que a efetivação do direito à educação para o PEE não pode ser pensada à margem dos debates sobre interseccionalidade e marcadores sociais da diferença. Ao tomar o quadriênio 2018-2021 como recorte, em um período atravessado pela pandemia de Covid-19 e por suas repercussões educacionais, mostramos que a conclusão do ensino fundamental pelos estudantes do PEE nas quatro DRE analisadas se dá em cenário de conquistas importantes, mas também de persistente desigualdade. A agenda de pesquisas futuras inclui o acompanhamento de coortes posteriores, a ampliação dos marcadores considerados (como território, renda, etc) e o aprofundamento de estudos qualitativos em escolas e comunidades, de modo a articular as estatísticas educacionais com as narrativas de estudantes e famílias. Somente assim será possível avançar de uma análise predominantemente descritiva para uma compreensão crítica e propositiva das condições que sustentam – ou bloqueiam – a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória para o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Referências

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://encr.pw/YYDC8>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://l1nk.dev/qO8GG>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Disponível em: <https://acesse.one/j6OAE>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008, p. 7-17. Disponível em: <https://acesse.one/KL3oH>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional

especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://acesse.one/GcNzs>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Presidenta da República. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://l1nk.dev/IWCCq>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://acesse.one/taYdD>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. e116975, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2022, ano 10, p. 171-188. Disponível em: <https://l1nq.com/3nM21>. Acesso em: 31 mar. 2024.

FREIRE, Milson Gomes; CARDOSO, Heloísa dos Santos Peres. Diagnóstico do autismo em meninas: revisão sistemática. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 435-444, dez. 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/r3x4V>. Acesso em: 31 maio 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/4EspK>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 03, p. 417-430, dez. 2009. Disponível em: <https://l1nq.com/E509I>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, 9 (3); 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: <https://encr.pw/o5Bmm>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MINORITY. Rights Group International. A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil. MRG, 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/KJYmQ>. Acesso em: 3 jun. 2024.

OLIVEIRA, Victoria Maria de et al. Gênero e público-alvo da educação especial: análise das matrículas nas escolas regulares. **REIN Revista Educação Inclusiva**, v. 4, p. 39, 2021. Disponível em: <https://encr.pw/ipaEU>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22596.022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22596>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SHAHIDUL, S. M.; KARIM ZEHADUL, A. H. M. Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. **European journal of research and reflection in educational sciences**, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <https://acesse.dev/CUXTN>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 569–586, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30948. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30948>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Erliandro Felix; BARBOSA, Rosa Amélia; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Educação bilíngue de pessoas negras-surdas: interseccionalidade, decolonialidade e emancipação linguística. **Revista Educação e Emancipação**, v. 18, p. e–23908, 31 Out 2025 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/23908>. Acesso em: 27 nov 2025.

TORRES, Josiane Pereira; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Efeitos da pandemia da Covid-19 nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista GESTO-Debate**, v. 7, n. 01-30, 27 nov. 2023. Disponível em: <https://encr.pw/Q7uho>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SÃO PAULO. Prefeito de São Paulo. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://acesse.one/SXVEG>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Portal Cidade de São Paulo Educação**. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2024. Disponível em: <https://acesse.one/nwazz>. Acesso em: 19 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acesse.one/iUWQF>. Acesso em: 27 ago. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0).

Notas

¹ Optamos por usar os dados mais atuais (Brasil, 2022), por compreender que o retrato se torna mais atraente a leitoras/es, além de trazer informações atualizadas. No entanto, quando tratarmos sobre os dados da educação municipal de São Paulo, nosso recorte é do quadriênio 2018-2021, indicando que tais cenários que apresentaremos podem conter diferenças em relação a temporalidade, mas se assemelham em termos percentuais, com baixas variações de um ano para o outro e pouca diferença significativa, por exemplo, de 2021 para 2022 e assim sucessivamente.

² Embora a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) tenha instituído a modalidade educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021), os indicadores de matrícula no Censo da Educação Básica ainda não trazem esta distinção, nem há, no instrumento de coleta dos dados, campo específico para registro das matrículas que correspondem à modalidade da educação bilíngue de surdos. Verificar em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

³ Teve participação da representação da Unesco no Brasil e do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em cooperação com o Ministério da Educação (MEC).

⁴ Documento “[...] publicado pela MRG como uma contribuição para a compreensão pública da questão que constitui seu objeto”. Disponível em: <https://minorityrights.org/app/uploads/2023/12/mrg-brief-brazil-port-1.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

⁵ Tal recorte justifica-se pelo fato de a solicitação ter demorado um pouco para ser atendida e porque, na época, eram os dados mais atuais que tínhamos e que foram disponibilizados pela secretaria municipal de educação de São Paulo.

⁶ Nenhum dado utilizado nesta pesquisa não fere princípios éticos, pois são dados quantitativos relacionados a matrículas, agregados e que não permitem o seu detalhamento no âmbito individual.

⁷ Conceito de interseccionalidade adotado a partir de Crenshaw (2002, p. 177): “[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.”

⁸ O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, considerando o IBGE, responde a pergunta: Como responder à categoria cor ou raça? Da seguinte forma: “Amarelo se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana. Indígena é a pessoa que se declara indígena, seja as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades. Branco é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. Pardo se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros. Preto é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana.” Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>. Acesso: 31 mar. 2024.