

A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumento viabilizador da igualdade: exposição e análise crítica dos respectivos indicadores

The inclusion of people with disabilities in the educational system as a viabilizing instrument of equality: critical exposure and analysis of their respective indicator

Vinícios Ferreira Baptista¹, Márcia Valéria Guimarães Cardoso² e Ubá Lobato Martins³

¹ Universidade Federal Rural do RJ-UFRRJ, Brasil, Doutor em Políticas Públicas, e-mail: viniciosferbap2007@hotmail.com

² Universidade Federal Rural do RJ-UFRRJ, Brasil, Doutoranda em Políticas Públicas, e-mail: mguima@fiocruz.br

³ Universidade Federal do RJ-UFRJ, Brasil, Doutoranda em Políticas Públicas, e-mail: uramartins@ig.com.br

Recebido em: 19/05/2017 - Revisado em: 14/08/2017 - Aprovado em: 16/08/2017 - Disponível em: 01/01/2018

Resumo

O presente relato técnico tem como objetivo entender argumentos e práticas da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do sistema educacional e, a partir disto, apresentar uma proposta de construção de indicadores que viabilizem orientar a construção de políticas públicas. Situamos primeiramente aspectos no que toca à igualdade e deficiência no campo da educação, discutindo as concepções de integração e inclusão social. Em seguida, apresentamos dados governamentais oriundos do IBGE para apontar incongruências ou incompletudes. Com o objetivo de organizar uma síntese e criar uma metodologia de construção de indicadores, articulamos, metodologicamente, a base nos dados do Censo Escolar/MEC/INEP, além das seis dimensões de acessibilidade proposta por Sasaki (2005), bem como as políticas estruturais e operacionais expostas no estudo Retratos da deficiência no Brasil (NERI et al, 2003). Por conta disso, nessa tentativa de se criar indicadores ou, uma possível metodologia para a construção dos mesmos, fizemos um esforço de sintetizar em seis categorias, as possibilidades de construir um indicador capaz de trazer dados suficientes para uma interpretação mais sólida acerca da realidade social das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; políticas públicas; indicadores.

Abstract

This technical report aims to understand the arguments and practices of the inclusion of people with disabilities within the educational system and, from this, to present a proposal for the construction of indicators that make it possible to guide the construction of public policies. We first deal with aspects of equality and disability in the field of Education, discussing conceptions of integration and social inclusion. Next, we present government data from IBGE to point out incongruities or incompleteness. In order to organize a synthesis and create a methodology for the construction of indicators, we articulate methodologically based on data from the Scholar Census/MEC/INEP, in addition to the six dimensions of

accessibility proposed by Sasaki (2005), as well as the operational e structural policies in the Portraits of disability in Brazil Study (NERI, et al., 2003). Therefore, in an attempt to create indicators or a possible methodology for the construction of themselves, we made an effort to synthesize in six categories the possibilities of constructing an indicator capable of bringing enough data to a more solid interpretation about social reality of people with disabilities.

Keywords: People with disabilities; public policy; indicators.

1. Introdução

O artigo versa sobre o princípio da igualdade em relação às pessoas com deficiência, especificamente na área da educação, buscando compreender as concepções existentes nesse campo quanto aos direitos dessas pessoas, analisar os principais indicadores existentes para medir o atendimento desses direitos e propor outros indicadores, a partir do que se considerou necessário.

Entendemos como problema de pesquisa “quais os elementos qualitativos e quantitativos gerais que devem nortear a construção de indicadores sociais relacionados à Portadores de Necessidades Especiais (PNE) como instrumento viabilizador de igualdade?”

A justificativa se dá no sentido de que as concepções acerca do direito à educação, de um modo geral, e das pessoas com deficiência, especificamente, denotam projetos de sociedade, entendemos que os indicadores enfocados são analisados ou propostos tendo em vista um horizonte. No caso dos autores desse artigo, nosso horizonte é a realização de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de promover políticas e programas públicos que incluam todos os brasileiros.

2. Igualdade e deficiência no campo da educação: perspectivas em debate

No âmbito educacional, historicamente, instituíram-se duas correntes principais que influenciam e disputam as políticas que organizam o atendimento dos direitos à educação das pessoas com deficiência, quais sejam: a concepção de integração e a de inclusão.

Mendes (2006) localiza na década de 1960, no cenário internacional, o contexto que reuniu conhecimento científico e interesses políticos (de pessoas com deficiência, seus familiares, pesquisadores etc) e econômicos (alto custo de manutenção dos serviços segregados) em favor do desenvolvimento de uma perspectiva de integração das pessoas com deficiência nos serviços regularmente ofertados às comunidades.

A perspectiva de integração surge associada ao princípio da normalização, desenvolvido inicialmente nos países escandinavos, que defende o direito das pessoas com deficiência ao mesmo estilo ou padrão de vida considerado normal e comum aos integrantes de uma comunidade. Para garantir esse direito, deveriam ser garantidas as mesmas oportunidades de participação nas atividades pertinentes a grupos de idade equivalentes.

A ideia de normalização dos estilos de vida deslocou-se para a ideia de normalização dos serviços quando este princípio difundiu-se no território norte-americano e europeu. No campo da educação, esse movimento ensejou o processo de *mainstreaming*, por meio de leis que garantissem educação pública adequada para todas as crianças com deficiência. Essa educação seria oferecida alocando os estudantes com deficiência conforme os critérios:

1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (KIRK; GALLAGHER, 1979, *apud* MENDES, 2006).

Nos EUA, desenvolveu-se a proposta do sistema de ensino organizado em ‘cascata’, imagem que representaria os diferentes graus de integração oferecidos às pessoas com deficiência, totalizando sete possibilidades. A primeira possibilidade consiste na classe comum, com ou sem apoio, a segunda associa serviços complementares à classe comum, a terceira corresponde à classe especial em tempo parcial, a quarta prevê a classe especial em tempo integral, a quinta diz respeito às escolas especiais, a sexta são os lares e a sétima, os hospitais ou instituições residenciais. (MENDES, 2006).

De um modo geral, na perspectiva da integração, apresentavam-se restrições quanto à ideia de que todo e qualquer estudante com deficiência pudesse inserir-se em classes comuns nas escolas regulares. Desse modo, tendeu-se à colocação de pessoas com deficiência em escolas comuns, mas não na mesma classe, isto é, esses estudantes ficavam restritos às classes especiais. Os serviços especiais permaneceram sendo oferecidos de forma complementar ou para aqueles avaliados com um maior grau de comprometimento. (MENDES, 2006)

Os críticos desse movimento alegam que as possibilidades de progressão de uma situação mais segregada a outra mais inclusiva dependem quase exclusivamente da capacidade do estudante de progredir, além disso, tais progressões demonstraram ser raras, assim como, permaneceram sendo utilizadas de forma importante as instituições segregadoras. (MENDES, 2006)

Para Mantoan (1993), o paradigma da integração na educação para pessoas com deficiência é segregativo, tendo base no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. Neste sentido, Santos e Oliveira defendem a modificação do paradigma que atualmente norteia a relação da pessoa com deficiência na sociedade, o paradigma da integração, pois este não seria o paradigma ideal para que seja alcançada a tão desejada igualdade (SANTOS; OLIVEIRA, 2011).

Nessa linha, Borges, Pereira e Aquino ressaltam que alguns autores favoráveis à perspectiva da integração, ao defenderem a existência de espaços diferenciados, não percebem que ao criar tais serviços, embora organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, “a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais.” (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p.2)

Há também a crítica feita no sentido de que o “sistema de cascata” e as políticas de integração implicam considerar que a escola oculta seu fracasso, na medida em que isola os alunos, só integrando os que não representem um desafio à sua competência (DORÉ *apud* MANTOAN, 1993).

Em suma, segundo seus críticos, a integração considera que somente os que conseguem se adaptar devem permanecer na escola regular, os demais devem ser encaminhados para salas ou escolas especiais, razão pela qual passa a ser construído um novo paradigma, o da inclusão, que será analisado mais adiante.

2.1 Do paradigma da integração escolar à inclusão social

Mendes (2006) indica que a perspectiva da integração predominou no Brasil entre 1970 até meados da década de 1990, tendo orientado as principais iniciativas de institucionalização da educação especial no âmbito das políticas públicas de educação nesse período.

Desde a segunda metade da década de 1990 e durante as duas primeiras décadas dos anos 2000, no Brasil, a perspectiva da inclusão vem se tornando hegemônica no campo da política e da legislação, especialmente, no campo da educação, sem que isto signifique a superação das ideias alinhadas à perspectiva da integração, o que significa ser este um terreno de disputa e debates quanto aos direitos das pessoas com deficiência.

O pensamento relativo à educação especial no país começa a ser repensado no contexto em que os debates internacionais produzem dois documentos que se tornam marco na difusão da perspectiva da inclusão: a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). As ideias associadas ao paradigma da inclusão no cenário das políticas de educação especial desenvolvem-se no bojo do movimento da universalização do direito à educação. (SANTOS; BAPTISTA, 2014)

A inclusão segue um paradigma de sociedade que implica a adequação dos sistemas sociais a toda a diversidade humana, com diferentes atributos quanto à raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outros, assim como prevê a participação das diversas pessoas na proposição e realização das adequações que se fizerem necessárias (SASSAKI, 2009).

Mantoan (1993), fazendo um contraponto entre a integração e a inclusão, no aspecto educacional, apresenta os principais aspectos em disputa:

Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é a cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que quase tudo se mantém, quase nada se questiona do esquema escolar em vigor.

Já a inclusão institui a inserção de forma incondicional, radical, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio.

Mudam as escolas e não os alunos, para terem o direito a frequentá-las, nas salas de aulas do ensino regular. (p. 6)

Sasaki (2005), ao afirmar que a inclusão implica adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas, defende que “o desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito” (p. 21). Prossegue, ainda, apresentando as seis dimensões de acessibilidade (2005, p. 23):

- **Acessibilidade arquitetônica:** sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;

- **Acessibilidade comunicacional:** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital)

- **Acessibilidade metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).

- **Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.).

- **Acessibilidade programática:** sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral.

- **Acessibilidade atitudinal:** através de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (SASSAKI, 2005, p.23)

Vislumbra-se, portanto, que deve ser adotada a perspectiva de igualdade que considere que as políticas públicas sejam implementadas no sentido de se levar em conta a vasta diversidade, bem como suas peculiaridades, construindo uma sociedade inclusiva. É necessário que a sociedade e toda sua estrutura (educação, saúde, transporte, lazer, cultura) sejam adaptadas considerando o todo e não apenas criando núcleos isolados para receber pessoas com deficiência, pois isto causaria o isolamento destas e, não, o seu amplo desenvolvimento.

Noutras palavras, é a escola que deve se adaptar às particularidades dos alunos e não o contrário. Caso contrário, será mantido um padrão de “normalidade” que apresenta efeitos nefastos no mercado de trabalho e na própria construção de uma sociedade inclusiva.

Nessa linha, Sasaki (2004, p.7) que defende que “o direito de pertencer significa que ninguém pode ser obrigado a comprovar sua capacidade para fazer parte da sociedade”, portanto, “um ambiente preparado para as diferenças não exclui e permite o acesso e a integração plena, desde o ponto de vista funcional e psicológico, naquelas atividades diárias realizadas por todos, redefinindo assim o próprio conceito de deficiência.” (FERRÉS, 2006, p. 22).

Portanto, a igualdade das pessoas com deficiência não pode ser mensurada apenas pela potencialidade de capacidades, caso contrário, iríamos criar uma sociedade segregativa, impedindo o direito das pessoas com deficiência de pertencer e criar sua subjetividade considerando o contexto que está inserida.

2.2 A questão da Deficiência pelo IBGE

Nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico 2010, percebe-se a existência dos tipos de deficiência permanente: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual. O IBGE, ao formular suas bases para a pesquisa, entende que

O conceito de deficiência vem se modificando para acompanhar as inovações na área da saúde e a forma com que a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta

algum tipo de deficiência. Dessa forma, a abordagem da deficiência evoluiu do modelo médico – que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade – para um sistema como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde - OMS (World Health Organization - WHO) em 2001, que entende a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação IBGE (2010, p. 71).

Um dos objetivos da metodologia empregada era obter dados acerca da amostragem da população com deficiência e os graus de severidade de cada deficiência, o que permitiu conhecer a parcela da população com deficiência severa. Isto, obviamente, impacta na formulação das políticas públicas que sejam mais específicas no trato dessa questão. Não há como não associar essa escolha metodológica com aquilo que foi indicado pela OMS e, apontado anteriormente: para a criação de indicadores, há uma escolha sobre o tipo de deficiência.

O IBGE (2010, p. 72) considera as pessoas com deficiência aquelas com algum grau de deficiência severa visual, auditiva e motora “que declararam ter grande dificuldade ou que não conseguiam ver, ouvir ou se locomover de modo algum, e para aquelas que declararam ter deficiência mental ou intelectual”.

Convém apontar que os resultados do Censo Demográfico 2010 assinalaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38.473.702 se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais. A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas. Já o percentual da população feminina com pelo menos uma das deficiências investigadas foi de 26,5%, correspondendo a 25.800.681 mulheres. Esse percentual é superior ao da população masculina com pelo menos uma deficiência, que foi de 21,2%, correspondendo a 19.805.367 homens. Na figura a seguir tem-se a tabela organizada pelo IBGE com esses dados mais gerais.

Figura 1. Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010.

Sexo e grupos de idade	Distribuição percentual da população residente (%)						
	Total (1) (2)	Tipo de deficiência					Nenhuma destas deficiências (3)
		Pelo menos uma das deficiências enumeradas (1)	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou intelectual	
Total	100,0	23,9	18,8	8,1	7,0	1,4	78,1
De 14 anos	100,0	7,8	8,3	1,3	1,0	0,9	92,8
15 a 64 anos	100,0	24,9	20,1	4,2	5,7	1,4	75,0
65 anos ou mais	100,0	67,7	49,8	25,6	38,3	2,9	32,3
Homens	100,0	21,2	18,0	8,3	8,3	1,8	78,8
De 14 anos	100,0	7,3	4,6	1,4	1,0	1,0	92,7
15 a 64 anos	100,0	22,2	17,1	4,6	4,6	1,6	77,8
65 anos ou mais	100,0	64,6	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4
Mulheres	100,0	26,9	21,4	4,9	5,9	1,2	73,9
De 14 anos	100,0	7,8	6,9	1,3	1,0	0,7	92,2
15 a 64 anos	100,0	27,6	23,1	4,0	6,8	1,2	72,4
65 anos ou mais	100,0	70,1	51,7	23,8	44,0	3,0	29,9

Fonte: IBGE, 2010.

Outros dados a serem destacados compreendem a distribuição percentual da população residente e os tipos de deficiência. No âmbito nacional, 23,9% das pessoas (homens e mulheres) declararam ter pelo menos uma das deficiências enumeradas, sendo que a deficiência visual apontada em 18,8% desse universo está como a mais citada. Entre os homens, 21,2%, em âmbito nacional, declararam ter pelo menos uma das deficiências enumeradas. Quanto mais velhos, a proporção de pessoas com deficiência aumenta, uma vez que 64,6% dos homens com 65 anos ou mais declararam ter pelo menos uma das deficiências enumeradas.

Em uma comparação relativa entre homens e mulheres e suas respectivas faixas etárias, percebe-se pouca discrepância entre os mesmos. As discrepâncias podem atingir pontos percentuais entre 0,1% ou 6%, por exemplo. No caso das mulheres, todavia, um dado a ser ponderado é que 44% das mulheres com 65 anos ou mais declararam possuir deficiência motora, enquanto que isso ocorre em 30,9% dos homens, ou seja, há uma diferença de 13,1% entre homens e mulheres na mesma faixa etária e de tipo de deficiência.

Outra questão é que em relação à cor ou raça, o maior percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas se localizava na população que se declarou preta (3.884.965 pessoas) ou amarela (569.838 pessoas), ambas com 27,1%, enquanto que o menor percentual foi da população indígena, com 20,1%, correspondendo a 165.148 pessoas. A população feminina expôs percentuais de pelo menos uma das deficiências superiores aos dos homens para qualquer cor ou raça declarada, sendo a maior diferença descoberta entre as mulheres e os homens de cor preta, de 7,3 pontos percentuais, e a menor diferença de 3,4 pontos percentuais, entre os homens e mulheres indígenas (IBGE, 2010).

No âmbito da Educação e Alfabetização, interessa situar que a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 90,6%. Para a população de 15 anos ou mais com pelo menos uma das deficiências investigadas, a taxa caiu para 81,7%. A Região Sudeste

tem a maior taxa de alfabetização das pessoas com pelo menos uma deficiência (88,2%), e a Região Nordeste, a menor (69,7%). Já na Região Nordeste, há a maior diferença entre as taxas de alfabetização da população total (81,4%) e daquela com pelo menos uma deficiência (69,7%).

Em nível regional, destacou-se a Região Norte com a menor taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade com pelo menos uma deficiência (94%), entretanto com a menor diferença entre as taxas de escolarização de crianças com e sem alguma das deficiências investigadas (0,7% segundo o IBGE, com esta última sendo de 93,3%). Aqui o IBGE (2010, p. 81) pondera que “tal fato significa que a inclusão escolar das crianças na Região Norte sofre influência de outros fatores, como a infraestrutura de transporte”. A maior diferença entre as taxas de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade com e sem alguma das deficiências investigadas foi observada na Região Sul, com respectivamente 97,7% e 95,3%.

Outro ponto é que o Censo Demográfico 2010 indica diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e o daquelas sem alguma dessas deficiências.

Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. A segunda maior diferença em pontos percentuais foi observada para o ensino médio completo e o superior incompleto, onde o percentual de população de 15 anos ou mais com deficiência foi de 17,7% contra 29,7% para as pessoas sem deficiência. Observou-se ainda que a menor diferença estava no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência. Para as Grandes Regiões, observou-se que a distribuição da população de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas por nível de instrução seguiu o comportamento do Brasil, com a maior diferença observada Análise dos resultados entre as Regiões Nordeste (67,7%) e Sudeste (56,2%) para sem instrução ou com ensino fundamental incompleto. Para os demais níveis de instrução, essa diferença não ultrapassou cinco pontos percentuais. Destaca-se ainda a Região Sudeste, onde 8,5% da população de 15 anos ou mais com pelo menos uma das deficiências investigadas tinha ensino superior completo (IBGE, 2010, p. 82-83).

Apesar da importância desses indicadores e da louvável iniciativa de mensuração acerca de aspectos relativos às pessoas com deficiência, tais indicadores ainda são incipientes para uma melhor interpretação sobre o bem-estar e a qualidade de vida dessas pessoas. O foco das amostragens do IBGE recai na interpretação a partir do ponto de vista do impedimento que a deficiência traz à vida cotidiana das pessoas (se participa ou não de atividades comuns).

Alguns fatores como condições de saúde, habitação, acessibilidade urbana, transporte e as políticas públicas já existentes, por exemplo, não são consideradas na amostragem. Como colocado anteriormente, pode haver uma interpretação errônea: uma pessoa com incapacidade temporária ou com incapacidade em grau relativamente menor pode ser vista como possuidora de incapacidade permanente. Por exemplo, se não há acessibilidade urbana para cadeirantes de um município pequeno, esta pessoa não encontra condições para levar uma vida normal e, conseqüentemente, ela se vê como incapaz permanente, pois não pode sair de casa e nem exercer atividades corriqueiras e, neste sentido, ao ser abordada

pela pesquisa do Censo, pode vir a responder como sendo “incapaz permanente”, o que altera os dados obtidos pelo IBGE.

E, ao não ter informações precisas acerca da deficiência, a interpretação pode ser levada para outro lado e, políticas públicas com maior demanda social serem negligenciadas em favor de outras. Se, por exemplo, uma possível amostragem acerca das pessoas com deficiência pudesse ser correlacionada com a acessibilidade urbana e os diversos transportes modais, poder-se-iam criar políticas públicas específicas. Contudo, como os dados são geralmente agrupados por tipos de deficiência e não há correlação efetiva, a interpretação é prejudicada.

Há exceções em dados obtidos pelo IBGE. No âmbito do trabalho e renda são feitas algumas correlações, principalmente quanto à escolaridade. No âmbito educacional e de alfabetização, o IBGE traz alguns dados, porém realiza uma interpretação muito “tímida”, até pelo fato de não possuir dados concretos. No Censo 2010, o IBGE (2010, p. 81) supõe, no caso da taxa de escolarização da Região Norte, que “sofre influência de outros fatores, como a infraestrutura de transporte”, percebe-se uma tentativa de interpretação, mas que pela falta de dados mais específicos, acaba por se tornar prejudicada.

Por conta disso, nessa tentativa de criar indicadores ou, uma possível metodologia para a construção de indicadores, fizemos um esforço de sintetizar em seis categorias, as possibilidades de construir um indicador capaz de trazer dados suficientes para uma interpretação mais sólida acerca da realidade social das pessoas com deficiência.

3. Sistematização dos indicadores necessários para mensurar o grau de igualdade das pessoas com deficiência no sistema educacional, segundo a perspectiva da inclusão.

Por questões metodológicas, foram criados dois grupos para expor os indicadores em questão. O primeiro grupo de indicadores visa analisar se há cumprimento da política educacional de inclusão em termos gerais. O segundo grupo parte do pressuposto que a eficácia da inclusão não pode ser mensurada apenas por meio de dados quantitativos genéricos, sendo sugeridos outros indicadores que consideram os diversos tipos de acessibilidade.

No primeiro quadro, entendemos que a perspectiva da inclusão social oferece melhores bases de equidade, em que não basta se pensar apenas em integrar, já que apenas integrar não garante a inclusão. Situamos que a perspectiva da inclusão social procura trabalhar para além de igualdade de oportunidades, ou seja, prover condições equivalentes sociais para todos – a inclusão social procuraria trabalhar pela ótica da igualdade de resultados, o que ampliaria a intervenção para além do momento em que as condições são postas como equivalentes, também pensando no que fazer posteriormente.

Lembramos que esta sistematização oferece o entendimento de que dados mascaram realidades sociais e, por conta disso, a “maquiagem” de dados pode indicar cenários mais ou menos igualitários. Por conta disso, ao compor um quadro mais amplo de indicadores, esta sistematização entende que, para evitar essa “maquiagem”, são necessários indicadores que se entrecruzem entre si, de forma robusta, para demonstrar o que, de fato, vem sendo desenvolvido.

Para cada indicador, situamos uma finalidade de aplicabilidade, a importância do mesmo para composição de ações para gestão pública e a necessidade dos mesmos. Como já indicamos, anteriormente, na exposição dos dados, economizados tempo repetindo os

indicadores e somente situamos qual indicador iria compor um quadro robusto de indicadores a ser considerados na tomada de decisão. Isto pode ser visto, especificamente, no Quadro 1 a seguir, onde levamos em consideração cinco elementos de composição no âmbito escolar. Ratificamos que, como se trata da ótica escolar, a devida redução sociológica deverá ser aplicada quando os indicadores forem aplicados em outros campos – aqui, enfatizamos que, apesar de serem indicadores que se atrelam à realidade escolar, os indicadores também podem ser aplicados em outras áreas e aqui depende da criatividade do gestor público.

Quadro 1. Indicadores segundo a perspectiva da inclusão social.

INDICADORES	FINALIDADE
Pessoas com deficiência e a demanda por educação, considerando idade-nível/etapa educacional correspondente (Censo Escolar/MEC/INEP)	Considera a relação entre número de crianças e jovens especiais, nas idades próprias, e sua correspondência a cada nível/etapa educacional. Esse indicador é importante para avaliar se o sistema educacional é igualitário no sentido de garantir o acesso à educação em termos quantitativos, considerando a etapa educacional correspondente das pessoas com deficiência.
Defasagem idade-nível/etapa educacional correspondente das pessoas com deficiência (Censo Escolar/MEC/INEP)	Representa o descompasso entre o número da população brasileira que possui algum tipo de deficiência, o total de matrículas e o número efetivo de matrículas por nível/etapas educacionais na faixa etária correspondente. Esse indicador é importante para demonstrar em que grau o sistema educacional é deficitário, não garantindo o acesso à educação na etapa educacional correspondente das pessoas com deficiência.
Percentual de matrículas no ensino regular das pessoas com deficiência versus evasão	Analisar se os deficientes permanecem no sistema regular de ensino
Média de anos de estudo considerando idade e localização (Censo Escolar/MEC/INEP)	Analisar o tempo de estudo em comparação com a média nacional, para analisar qual local possui uma defasagem educacional, em termos de duração.
Tempo de permanência das pessoas com deficiência em contraste com os alunos que não possuem deficiência, considerando idade-nível/etapa educacional correspondente	Averiguar se há uma defasagem educacional que gere necessidade de maior quantidade de tempo para que os deficientes consigam concluir o respectivo ensino.

Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando que os referidos indicadores não são suficientes para analisar a inclusão das pessoas com deficiência, pois consideram apenas dados genéricos, sugerimos os seguintes indicadores considerando as seis dimensões de acessibilidade proposta por Sasaki (2005), bem como as políticas estruturais e operacionais expostas no estudo Retratos da deficiência no Brasil (NERI *et al.*, 2003):

Quadro 2. Sistematização de indicadores e finalidades propostas.

DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE	INDICADORES	FINALIDADE
Acessibilidade arquitetônica	Número e percentual de estabelecimentos de educação que possuem acessibilidade em termos de mobilidade, através de adaptações arquitetônicas para propiciar o livre acesso às pessoas com deficiência; Percentual de transportes coletivos que estão adaptados para receber e acomodar com segurança as pessoas com deficiência, no âmbito municipal; Número de municípios que possuem vias adaptáveis, bem como sinalização que permita o deslocamento em segurança da pessoa com deficiência.	Visa analisar se foram adotadas práticas para eliminar as barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola, bem como na forma de acesso (transportes coletivos), para permitir o livre acesso das pessoas com deficiência.
Acessibilidade comunicacional	Percentual de escolas que adotam linguagem que permita a comunicação das pessoas com deficiência; Percentual de escolas com salas multifuncionais em funcionamento; Percentual de escolas que possuem métodos de inclusão digital das pessoas com deficiência.	Averiguar se foram adotadas medidas capazes de permitir a comunicação interpessoal, escrita e visual, por meio de recursos multifuncionais. Avaliar se há o atendimento educacional especializado, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
Acessibilidade metodológica	Percentual de escolas que possuem professores formados em educação especial; Percentual de escolas que conseguem realizar identificação precoce da deficiência, com sua respectiva adaptação; Percentual de escolas que possuem cursos de capacitação com a finalidade de introduzir novos métodos educacionais para atender à diversidade; Percentual de escolas que adotam práticas pedagógicas de acordo com a perspectiva inclusiva: adaptação curricular, diversidade de tipos de aulas, diversidade de avaliação.	Tem como objetivo avaliar se há professor capacitado para trabalhar com pessoas com deficiência, bem como se a escola adota uma política de capacitação constante nesses termos. A escola deve adaptar seus métodos e técnicas com a finalidade de incluir todos.
Acessibilidade instrumental	Percentual de estabelecimentos de ensino que utilizam materiais pedagógicos compatíveis (livros em braile, bem como materiais adaptáveis às necessidades especiais); Percentual de escolas que desenvolvem atividades capazes de atender às limitações das pessoas com deficiência.	Visa mensurar se os materiais pedagógicos, as atividades e qualquer tipo de medida educacional, considera a diversidade, bem como as eventuais limitações das pessoas com deficiência, sejam físicas e/ou mentais.
Acessibilidade programática	Número de escolas que possuem regulamentos que viabilizam a inclusão das pessoas com deficiência.	Constatar se existem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas decorrentes de normas (regulamentos dos estabelecimentos de ensino).

Acessibilidade atitudinal	Número e percentual de escolas que adotam programas com a finalidade de modificar a consciência das pessoas em geral, propiciando quebra de estigmas; Número e percentual de estabelecimentos educacionais que possuem ambiente educativo que propicie o respeito ao outro e combate à discriminação (Unicef, PNUD, Inep-MEC); Percentual de escolas que possuem instrumentos de participação dos pais, comunidades e organização de pessoas com deficiência, na tomada de decisão e/ou sugestão.	Avaliar se são adotadas práticas com a finalidade de eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
---------------------------	---	--

Fonte: adaptado de Neri *et al.* (2003) e Sasaki (2005).

Por fim, a finalidade do Quadro 2 teria, objetivamente, complementar qualquer discrepância ou lapso que a composição do Quadro 1 venha a sinalizar. Da mesma forma como o Quadro 1, o Quadro 2 também se configura apresentando os indicadores, a partir de seis dimensões, organizando, via complementaridade de duas referências, uma sistematização robusta e ampla, cuja finalidade é sair da relação de causa-efeito que geralmente se apresenta na formulação de propostas de políticas públicas. Para cada área apresentamos a finalidade de aplicabilidade.

Como já afirmamos, a questão dos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) envolve a acessibilidade. E esta compreende elementos conceituais amplos que podem confundir o gestor público e aqueles que trabalham com formulação de políticas públicas. São seis campos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Não basta pensar na relação causa-efeito de que para resolver a acessibilidade uma rampa ou elevador bastam (base arquitetônica) ou então propagandas e comunicações no ambiente que procurem dirimir preconceitos e discriminações contra os (PNE) (base comunicacional). A acessibilidade é uma conceituação que abrange elementos socioeconômicos, político-institucionais, culturais etc.

De que adiantaria ter, por exemplo, uma escola, com rampas e elevadores, se os técnicos que ali trabalham, assim como os docentes, não estão preparados para o trato com o PNE? E o que fazer com a cultura institucional da escola de discriminação, de afastar os PNE como se estes deveriam se adequar à escola unicamente? É por isso que ter uma sistematização de dados mais ampla pode impactar na formulação de ações que venham, efetivamente, sanar os problemas de acessibilidade.

Entendemos que este Quadro 2 pode situar uma tentativa mais clara e direta partindo dos elementos conceituais de Sasaki (2005) em paralelo com as experiências operacionais elencadas por Neri *et al.* (2003). Quando aliamos essa crítica teórica em conjunto com o que vem sendo praticado, em termos de gestão pública, podemos pensar em novas experiências mais sensatas e, objetivamente falando, mais condizentes com possibilidades efetivas de resolução de questões de desigualdade social.

4. Considerações finais

Diante do exposto, a avaliação de uma política pública educacional não pode ter respaldo apenas em dados numéricos, é preciso ir além, no sentido de buscar indicadores

que analisam as mediações que envolvem a questão, para que possa ser avaliada a eficácia ou não da educação inclusiva, considerando os diversos tipos de acessibilidade capazes de promover um efetivo acesso às pessoas com deficiência.

Portanto, é necessário pensar indicadores que foquem o processo que conduz a uma inclusão de fato. Essa compreensão é tributária do entendimento de que as políticas de inclusão não podem se realizar sem amplo investimento e preparação dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais e das pessoas da comunidade escolar e do seu entorno para a acolhida e a convivência com o diverso, possibilitando a todos um espaço de desenvolvimento comum.

Sugerimos os indicadores considerando as seis dimensões de acessibilidade proposta por Sasaki (2005), bem como as políticas estruturais e operacionais expostas no estudo Retratos da deficiência no Brasil (2003).

Vislumbra-se, portanto, que deve ser adotada a perspectiva de igualdade que considere que as políticas públicas sejam implementadas no sentido de se levar em conta a vasta diversidade, bem como suas peculiaridades, construindo uma sociedade inclusiva. É necessário que a sociedade e toda sua estrutura (educação, saúde, transporte, lazer, cultura) sejam adaptadas considerando o todo e não apenas criando núcleos isolados para receber pessoas com deficiência, pois isto causaria o isolamento destas e, não, o seu amplo desenvolvimento. Não é um processo que deva ser orientado no sentido unilateral, o que se configura como uma “benesse”, o que não é verdade, mas uma atuação resguardada nos direitos fundamentais.

Compreendendo que as concepções acerca do direito à educação, de um modo geral, e das pessoas com deficiência, especificamente, denotam projetos de sociedade, entendemos que os indicadores enfocados são analisados ou propostos tendo em vista um horizonte – neste sentido, a realização de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de promover políticas e programas públicos que incluam todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernandez. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. Boletim 59-3. Julho de 2012. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/4394Borges.pdf>>. Acesso em 11 de julho de 2014.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em 6 de julho de 2014.

FERREIRA, K.; VILA, C.. Inclusão social: promovendo a igualdade. **ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, 4 1 12 2009. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/1675/0>> Acesso em 20 de junho de 2014.

FERRÉS, Sofia Pérez. Acessibilidade física. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. São Paulo:

UNICAMP, 2006. Disponível em: < http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/producao/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf/view>. Acesso em 11 de julho de 2014.

MARTINS, B. D. G. S., **Políticas sociais na deficiência: Exclusões perpetuadas**. 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/228/228.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Integração x Inclusão - Educação para Todos**. LEPED/Unicamp, agosto de 1993. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegInclusaoEscolaParaTodos.rtf/view>> Acesso em 11 de julho de 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=42&/diferenciar_para_incluir_a_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva> Acesso em: 13 de outubro de 2011

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças?** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 2002. Disponível em: < <https://lumi.wordpress.com/2012/02/11/escolas-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferencas/>> Acesso 11 de julho de 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 13, set/dez, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 21 de abril de 2015.

NERI, Marcelo *et al.* **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003, p. 250. Disponível em: <www.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_sumario_executivo.pdf> Acesso em 21 de abril de 2015.

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Claudio Roberto. Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a política nacional de educação especial no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p.15-33, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2888>> Acesso em 21 de abril de 2015.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de Oliveira. **O princípio da igualdade e a pessoa com deficiência**. Revista de C. Humanas, Vol. 11, Nº 2, p. 429-440, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo5evol11-2.pdf>> Acesso em 21 de abril de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, 30/09/2004. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=12916>> Acesso em 21 de abril de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista *Inclusão*, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: < <http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>> Acesso em 21 de abril de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/Inclusao%20-%20Acessibilidade%20no%20lazer,%20trabalho%20e%20educacao.pdf>> Acesso em 21 de abril de 2015.