

Sistema Regional de Informações Educativas dos Estudantes com Deficiência SIRIED

Proposta metodológica



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Escritório de Santiago
Escritório Regional para a Educação
na América Latina e Caribe

Coordenação Geral

Rosa Blanco, Especialista Regional de Educação da OREALC/UNESCO-Santiago

Autores

Rosa Blanco, Especialista Regional de Educação, OREALC/UNESCO-Santiago
Liliana Mascardi, Consultora de Estatísticas da Educação, OREALC/UNESCO-Santiago
Libe Narvarte, Consultora de Educação Inclusiva, OREALC/UNESCO-Santiago

Colaboração

Ivan Castro de Almeida, Consultor de Estatísticas da Educação, OREALC/UNESCO-Santiago
Daniela Eroles, Consultora de Educação Inclusiva, OREALC/UNESCO-Santiago
Juan Cruz Perusia, Assessor Regional do Instituto de Estatísticas da UNESCO, OREALC/UNESCO-Santiago

Processo de validação do sistema de informação

Ministério de Educação da Argentina
Ministério de Educação do Brasil
Ministério de Educação da Costa Rica
Ministério de Educação da Guatemala
Ministério de Educação da República Dominicana
Universidad de San Martín, Argentina
Asociación de Capacitación e Assistència Técnica em Educação e Deficiência, Guatemala

Agradecimentos aos especialistas:

Rosita Edler
Climent Giné
Eliseo Guajardo
Paula Louzano
Héctor Robles

Edição e diagramação

RIL® editores

Desing da capa

Marcela Veas

Publicado pelo Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago) OREALC/2010/PI/H/16

Projeto realizado com o apoio financeiro do Governo da Espanha



Pode-se reproduzir e traduzir total e parcialmente o texto publicado sempre que a fonte seja mencionada. Esta publicação pode ser descarregada na página www.unesco.org/santiago.

Santiago do Chile, dezembro de 2010

Índice

1. Introdução.....	2
2. Justificativa e abrangência do SIRIED	5
2.1. Disponibilidade de informação	5
2.2. O mandato da UNESCO	6
2.3. Por que um sistema de informação?.....	7
2.4. Público-alvo do SIRIED	9
2.5. Objetivos do SIRIED.....	11
2.6. Considerações acerca do SIRIED.....	12
3. Estratégia de desenvolvimento e implementação	15
3.1. Primeira fase	16
3.2. Segunda fase	17
3.3. Terceira fase	19
4. Marco conceitual	20
4.1. O direito à educação	20
4.2. Qualidade da educação desde um enfoque de direitos	24
4.3. A educação inclusiva como elemento constitutivo do direito à educação	25
4.4. A atenção à diversidade: da diferença como déficit à diferença como valor	28
5. Modelo de análise.....	35
5.1. Considerações gerais.....	35
5.2. Dimensões e categorias.....	36
6. Indicadores	44
6.1. Matriz de indicadores	45
6.2. Especificações técnicas	47
7. Classificações e definições do SIRIED	84
7.1. Sinopses das classificações.....	84
7.2. Definições operacionais.....	86
Referências bibliográficas.....	96

«As diferenças em educação são o comum e não a exceção»

1. Introdução

Apesar dos esforços realizados nas últimas décadas nos países da região para atingir os objetivos de Educação para Todos, ainda não se tem conseguido garantir a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos e uma educação de qualidade que lhes permita a plena participação como cidadãos.

A UNESCO tem o mandato constitucional para ajudar a promover todos os direitos humanos, em especial, através da educação e da pesquisa, e a promover esses direitos nos âmbitos de sua competência, acompanhando os países para garantir que os sistemas de ensino cumpram a função de serem verdadeiros agentes de integração e coesão social.

Um dos grupos mais excluídos da educação é o das pessoas com deficiência. Na abertura da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 1994, a UNESCO ressaltou que apesar da educação ser para todos um direito humano fundamental, não se dá prioridade suficiente às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, frequentemente marginalizados (UNESCO e Ministério de Educação da Espanha, 1994).

Todos os países enfrentam o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos, transformando os sistemas de ensino e as escolas para satisfazerem à diversidade de necessidades de aprendizagem de todos os estudantes. Isto implica uma necessidade imperiosa de superar a atual uniformidade dos sistemas de ensino, nos quais se oferece o mesmo a todos, e avançar em políticas e enfoques educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade de necessidades, de capacidades e de identidades dos estudantes, frutos de sua origem social e cultural e de suas características individuais.

O avanço deste novo enfoque tem um papel fundamental na legislação e nas políticas dos países, e a informação se transforma em um elemento central para sua definição e monitoramento, apresentando evidências sobre os avanços, dificuldades e desafios que enfrentam os sistemas de ensino. Com respeito à informação estatística, é possível constatar que na região não se dispõe de dados básicos e indicadores significativos e atualizados em relação à situação educacional dos estudantes com deficiência, que permitam realizar análise comparada, desenvolver políticas e destinar recursos.

A informação disponível internacionalmente comparável, seguindo a Classificação Internacional Normalizada da Educação CINE 1997, não detalha para cada um dos programas e níveis educacionais, a matrícula de estudantes com deficiência, nem quantifica os recursos materiais, humanos ou financeiros destinados ao seu atendimento, embora estes formem parte dos anexos apresentados para cada programa e nível. A captura de informação realizada pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), em cada país também não incorpora esta desagregação.

Diante desta situação, o Escritório Regional de Educação para América Latina e O Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), com o apoio técnico e financeiro do Governo da Espanha, considerou necessário desenvolver um projeto de abrangência regional centrado na construção de um sistema de informação sobre as necessidades educacionais e de apoio aos estudantes com deficiência atendendo a três propósitos: contribuir ao seguimento dos objetivos de Educação para Todos e do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe, (PRELAC); retroalimentar os processos de formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas; e contribuir a uma distribuição justa e equitativa dos recursos que garantam o direito à educação das pessoas com deficiência.

A construção do Sistema Regional de Informações Educacionais dos Estudantes com Deficiência (SIRIED) exige a harmonização de conceitos e classificações e o desenvolvimento metodológico necessário com a finalidade de garantir informação regionalmente comparável.

No âmbito da educação, os estudantes com deficiência são frequentemente denominados como alunos com necessidades educacionais especiais, embora este conceito inclua outros estudantes que apesar de não apresentarem deficiências requerem, de forma temporária ou permanente, de uma série de recursos e ajudas especiais para ter acesso e progredir no currículo e participar das atividades educacionais.

Neste sentido, o conceito de necessidades educacionais especiais, por ser tão amplo, deveria ter uma quantidade muito maior de descritores que abarquem o conjunto da população, correndo-se o risco de reunir realidades e necessidades dissimiles em um mesmo indicador, tornando-o assim ineficaz para descrever a situação pretendida. Por outro lado, o conceito de necessidades educacionais especiais está sendo questionado atualmente pelo fato de separar estes demais estudantes e desviar a atenção da importância em promover mudanças nas políticas e em práticas educacionais que dêem resposta à diversidade de alunos.

Desde a perspectiva de atenção à diversidade se acaba com a dicotomia entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais por considerar que todos os estudantes são diferentes e requerem distintos recursos e apoios para aceder à educação, participar e aprender. Isto significa avançar em desenhos universais de aprendizagem que considerem as necessidades de todos os estudantes ao invés de planejar pensando em um aluno padrão, e depois fazer ajustes para atender as necessidades daqueles estudantes que não se encaixam em uma proposta homogeneizadora.

O SIRIED se preocupa em identificar quais são os recursos e necessidades de apoio e as barreiras que os estudantes com deficiência enfrentam, garantindo seu direito a uma educação inclusiva e de qualidade em igualdade de condições com os demais, reconhecendo que outros grupos sociais como as crianças de povos tradicionais, migrantes, deslocados ou os que vivem na rua também enfrentam uma série de barreiras e necessitam recursos e apoios que possam ter uma especificidade distinta das requeridas pelas pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é a reação da comunidade internacional diante do extenso histórico de discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência. A Convenção faz história e abre novas possibilidades de diferentes maneiras, sendo também o tratado de direitos humanos que tem sido negociado com maior rapidez e o primeiro do século XXI.

(Prefácio de *Da Exclusão à igualdade: ao pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência*. Nações Unidas. Ginebra 2007).

O documento se organiza em sete capítulos. Inicia-se com esta pequena introdução que contextualiza o sistema de informação que se apresenta. No segundo parágrafo apresenta-se a justificativa e abrangência do sistema de informação, relevando a importância de proporcionar informação significativa e confiável para o seguimento e monitoramento do cumprimento do direito a uma educação de qualidade; o papel da UNESCO em sua disponibilidade e, a necessidade de construir um sistema de informação focalizado que identifique as barreiras e necessidades de apoio à população com deficiência. Neste parágrafo também se apresentam os objetivos do sistema de informação, as perguntas que este busca responder, e analisam-se as características gerais do sistema. O capítulo três descreve a estratégia e etapas seguidas para a construção e validação do sistema de informação, destacando o trabalho colaborativo entre os países e a OREALC/UNESCO Santiago. No capítulo quatro aborda-se o marco conceitual que sustenta o modelo de análise e a construção dos indicadores. No capítulo cinco descreve-se o modelo de análise adotado, definindo as dimensões e suas categorias correspondentes, que se derivam do conceito de qualidade da educação desde um enfoque de direitos do OREALC/UNESCO Santiago. No capítulo seis apresentam-se os indicadores com suas especificações técnicas com a finalidade de orientar a elaboração e interpretação. No capítulo sete são descritas as classificações a serem utilizadas na construção e apresentação dos indicadores, bem como as definições de cada uma das categorias propostas.

Este documento constitui-se em uma primeira versão do Sistema Regional de Informações Educacionais Estudantes com Deficiência, enriquecido e aperfeiçoado com as contribuições dos diferentes países durante o processo de implementação.

«A falta de dados é um dado revelador»

2. Justificativa e abrangência do SIRIED

2.1. Disponibilidade de informação

Faz algumas décadas que existe uma forte preocupação internacional em garantir o direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas, sem nenhum tipo de discriminação. Para grandes eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), as Normas Uniformes das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais celebrada em Salamanca (1994), e o Foro Mundial de Educação para Todos, Dakar 2000, cabe acrescentar um importante acontecimento, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 13 de Dezembro de 2006.

No artigo 24 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência se estabelece que estas têm direito a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais na comunidade em que vivem. Também, expressa-se que os Estados devam garantir que as pessoas com deficiência não fiquem excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência, proporcionando um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Na medida em que os Estados Partes ratifiquem a Convenção, estão obrigados a introduzir medidas destinadas a promover e garantir os direitos das pessoas com deficiência, e a lutar contra a discriminação.

Os países da América Latina têm tido avanços importantes no âmbito legislativo, porém existe um grave problema de informação que impede monitorar se as pessoas com deficiência estão exercendo seus direitos. Fazer que esta população se torne visível, constitui, portanto um **primeiro passo para tornar realidade seu direito à educação**. «Como ocorre com muitos outros grupos socialmente excluídos na América latina e o Caribe, as pessoas com deficiência continuam sendo invisíveis nas estatísticas oficiais, porque os dados disponíveis sobre esta população são escassos. As pessoas com deficiência não são contadas e são pouco estudadas, ficando excluídas do discurso do desenvolvimento social. Em um mundo competitivo relativo aos escassos recursos do desenvolvimento, a ausência de dados dificulta ainda mais a competência, pois não se conhece o tamanho e a natureza da população à qual atender». (Massiah, citado em Pantano 2009)

No Informe do Relator Especial sobre o Direito à Educação, intitulado *O direito à educação de pessoas com deficiência* (Muñoz, 2007), destaca-se a notória ausência de informação estatística sobre o quantitativo desta população com deficiência e especialmente da quantidade de pessoas com deficiência escolarizadas. Também se assinala a falta de informação disponível sobre o sucesso ou fracasso escolar, os índices de abandono escolar e as trajetórias educacionais ou movimentos institucionais desta população.

À escassa informação de dados sobre estes estudantes acrescenta-se a falta de informação sobre o grau de atenção a suas necessidades em termos de apoios e recursos materiais, humanos e tecnológicos requeridos para estar em igualdade de condições e aproveitar as oportunidades educacionais e tornar real seu direito à educação. Esta ausência de informação dificulta a definição e retroalimentação de políticas, bem como a estimativa dos recursos e apoios necessários para garantir o acesso à educação e conclusão de estudos, sua participação no currículo e nas atividades escolares e os logros de aprendizagem.

A comparabilidade entre os países neste tema é outra dificuldade por causa das diferentes formas de contagem e medição estatística, e as diferentes definições sobre deficiência e variedade de categorias com que se descrevem estes estudantes, o qual reflete a tensão entre o marco conceitual e as estatísticas produzidas.

Em muitos sistemas educacionais, por não contar com informação confiável, utiliza-se a estimativa realizada em 1980 pela OMS, em que se refere que a população com deficiência correspondia a pelo menos 10% da população, a qual como assinala Liliana Pantano (2009) tem tido uma grande adesão, embora, em geral, poucos conheçam sua origem e fundamentação. Esta autora tem questionado dita estimativa argumentando que fatores como o contexto e o nível de desenvolvimento fazem com que os dados sejam diferentes nos países.

2.2. O mandato da UNESCO

LA UNESCO tem um papel fundamental a ser cumprido para superar a falta de informação acerca da população com deficiência, pois é a organização das Nações Unidas que tem o mandato de coordenar e dinamizar as atividades de cooperação em prol da Educação para Todos (Dakar 2000). O marco de Ação de Educação para Todos supõe um compromisso dos países para obter uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de discriminação, o qual implica um monitoramento permanente do avanço dos países à consecução das metas propostas.

Por sua parte, a Estratégia da UNESCO em matéria de direitos humanos (UNESCO, 2003) estabelece que todas suas atividades devem contribuir na promoção da pesquisa e difusão de conhecimento sobre os direitos humanos, à educação em matéria de direitos humanos como parte integrante do direito à educação, e à elaboração de normas, seguimento e proteção dos direitos humanos nas esferas de sua competência. A UNESCO tem uma função especial a ser desempenhada na promoção da pesquisa, na reflexão intelectual e no debate acerca dos obstáculos e barreiras que impedem a plena vigência de todos os direitos humanos, especialmente o da educação. Os resultados destas atividades têm como objetivo o de contribuir na formulação de políticas que tornem reais estes direitos; favorecendo a elaboração de normas, o fortalecimento de capacidades e a prestação de assistência técnica aos países membros.

Outro antecedente importante, pelo seu estreito vínculo com este sistema de informação, são as conclusões do Exame e Avaliação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (2003), onde se destaca as ações realizadas pela Divisão de Estatística das Nações Unidas em relação à elaboração de indicadores relacionados com a deficiência. Entre os logros fundamentais se assinala: a publicação do Manual para o desenvolvimento de informação estatística para os programas e políticas para alunos com deficiência (Manual for the Development of Statistical Information for Disability Programmes and Policies) (1996); e a reunião de um Grupo

de Especialistas em Voorburg (1994) sobre desenvolvimento de estatísticas relativas a impedimentos, deficiências e incapacidades. Nesta reunião se estabeleceram diretrizes para incluir a deficiência nos censos, pesquisas e registros, e a produção de uma série mínima de tabulações sobre impedimentos, deficiências e incapacidades. O Programa de Ação Mundial também recomenda às Nações Unidas a desenvolver sistemas de coleta e difusão periódica de dados e informação sobre pessoas com deficiência.

No já mencionado relatório do *Direito à educação das pessoas com deficiência* (Muñoz, 2007) faz-se um chamado aos governos e organismos das Nações Unidas para que elaborem indicadores qualitativos e quantitativos que permitam monitorar os avanços em relação ao direito à educação e a educação inclusiva:

A vigilância do direito à educação e da educação inclusiva em particular exige a capacidade de medir os avanços realizados. Até a data carece desta capacidade. O estabelecimento de indicadores qualitativos e quantitativos claros em matéria de direitos humanos e o estabelecimento de parâmetros para monitorar os futuros avanços, precisam contar com os meios necessários para fazê-lo e contribuir ao preenchimento de lacunas referentes aos dados disponíveis e adequados sobre a deficiência em geral, a deficiência e a educação em particular. Embora um indicador quantitativo possa proporcionar, por exemplo, informação sobre o número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas, um indicador qualitativo pode informar sobre a qualidade do programa e o grau em que a questão relacionada à deficiência se incorpora ao programa ou é deixada de lado. Por conseguinte, o Relator Especial alenta aos governos, aos órgãos criados em virtude de tratados e aos organismos das Nações Unidas a elaborar indicadores para medir o direito à educação das pessoas com deficiência (pg. 17).

A necessidade de contar com informação acerca da população com deficiência tem sido uma demanda reiterada dos responsáveis da educação especial e educação básica dos ministérios de educação da região. Em diversas reuniões organizadas pela área de educação inclusiva da OREALC/UNESCO Santiago, manifestou-se sobre a urgência de se dispor de um conjunto de estatísticas e indicadores que permitam conhecer a verdadeira magnitude da situação e a qualidade da atenção educacional que se está oferecendo à população com deficiência.

2.3. Por que um sistema de informação?

Aos sistemas de informação são atribuídos múltiplos propósitos tais como: i) atender de maneira adequada e oportuna às demandas na definição e execução das políticas públicas; ii) apresentar uma descrição sobre a situação do âmbito ao qual se referem; iii) informar os processos de tomada de decisões iv) monitorar as políticas, planos e metas propostos; e, v) contribuir à transparência e prestação de contas da gestão pública. Diante de tantas responsabilidades pode-

se entender o investimento de recursos destinados aos países e organismos internacionais para garantir o funcionamento de sistemas de informação de qualidade.

Geralmente, as prioridades apontam ao delineamento de políticas e práticas estatísticas regidas pelos princípios profissionais e de transparência na provisão, processamento e difusão, bem como à eleição de uma base metodológica correta e de acordo com os padrões internacionais. Há outros aspectos, tão prioritários como os anteriores, que às vezes não estão tão presentes como: a acessibilidade, garantindo que indicadores estejam disponíveis de maneira clara e compreensível; a relevância e oportunidade das estatísticas elaboradas; e a pertinência dos indicadores construídos.

Nos últimos anos se desenvolveu um intenso trabalho no âmbito internacional e nos próprios países com o intuito de elaborar e difundir normas metodológicas que assegurassem a produção de estatísticas de qualidade. No âmbito educacional, o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) é responsável em fornecer, analisar e difundir as estatísticas sobre a situação mundial em matéria de educação, ciência e tecnologia, cultura e comunicação. O UIS definiu um marco metodológico-normativo para a produção de estatísticas em educação com a finalidade de assegurar não somente sua pertinência e qualidade, mas também sua comparabilidade internacional.

Os países dispõem de sistemas de estatísticas educacionais integrados em sistemas de informação mais amplos, tanto do ponto de vista temático, estatísticas sócio-demográficas, como institucionais, sistemas nacionais de estatísticas, muitas vezes apoiados por organismos internacionais, como a Divisão de Estatística das Nações Unidas e o próprio UIS, entre outros.

As bases de dados sobre educação são atualizadas anualmente mediante os resultados dos censos escolares, com esforços constantes para melhorar a cobertura, qualidade e confiabilidade destes dados. Entretanto, uma queixa generalizada por parte das autoridades máximas e usuários qualificados é sobre a ausência de mecanismos idôneos para ter acesso aos dados de maneira oportuna, a debilidade das políticas de difusão, resumidas na publicação de anuários de dados brutos, e a ausência de informação analítica e indicadores relevantes para monitorar as metas e avaliar as políticas do sector.

Em vários países, constata-se a falta de marcos conceituais para analisar e interpretar a informação, bem como a necessidade de desenvolver indicadores mais pertinentes sobre diversas temáticas. Alguns indicadores não formam parte do conjunto que normalmente é produzido e publicado para mostrar os problemas do setor educacional. Em alguns casos isto ocorre porque trata-se de um problema que já foi superado. Por exemplo, a taxa de escolarização de educação primária é um bom indicador, mas se um país já garantiu a escolarização da população, perde relevância (Sauvageot, 1999). Em outros, torna-se invisível o fenômeno porque não se dá a importância, apesar de ser um problema, como no caso da informação sobre a população com deficiência.

Em muitos países, além disso, ocorre uma defasagem temporal, ou, lentidão na reação, como ocorre quando se produzem mudanças de enfoques e de políticas que não são acompanhadas pelos sistemas de informação, mediante a compilação de novos dados. Esta situação, bastante frequente nos sistemas de informações educacionais dos países da região, corresponde a questões técnicas, como a debilidade e rigidez dos sistemas de compilação e processamento da informação; ou a fatores organizacionais como no caso das áreas de estatística que não participam da dinâmica institucional e produzem sistemas de informação paralelos.

Indiscutivelmente para desenvolver indicadores é necessário contar com a informação, e a qualidade da informação disponível afeta a qualidade dos indicadores que se constroem. As assimetrias entre países, enquanto à disponibilidade de informação e a qualidade dos dados produzidos, é uma realidade em todos os campos, e, principalmente no educacional.

A necessidade de obter informação sobre as pessoas com deficiência está expressa no artigo 31 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: «Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a Convenção. Serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos». Em dito artigo também se estabelece que os Estados Partes deverão assumir a responsabilidade de difundir as estatísticas e garantir que sejam acessíveis para as pessoas com deficiência e a outros.

Para enfrentar a situação descrita, o OREALC/UNESCO Santiago, assume o desafio de construir um Sistema de Informação regionalmente comparável que proporcione dados mais objetivos e atualizados sobre a situação educacional dos estudantes com deficiência e que permita monitorar o grau de cumprimento de seu direito em uma educação inclusiva e de qualidade.

Os sistemas de informação não são um fim em si mesmo, senão um meio para melhorar a qualidade da educação.

O sistema de informação é uma ferramenta a mais para contribuir ao desenvolvimento de sistemas de ensino mais inclusivos, que é uma responsabilidade dos ministérios de educação em conjunto, incluindo as áreas produtoras de informação.

2.4. Público-alvo do SIRIED

O público-alvo do SIRIED é a população com deficiência, pois como se mencionou no parágrafo anterior, é um grupo muito invisível nas estatísticas educacionais. Estes estudantes formam parte do universo dos alunos com necessidades educacionais especiais, conceito que nos países da região inclui outros estudantes que não apresentam deficiências, mas requerem de forma temporária ou permanente de uma série de recursos e ajudas especiais para ter acesso e avançar no currículo e participar nas atividades escolares.

O conceito de necessidades educacionais especiais, por ser tão amplo, deveria ter uma grande quantidade de descritores para incluir o conjunto da população anteriormente mencionada, correndo-se o risco de ter realidades e necessidades dissímiles incluídas em um mesmo indicador, tornando-o assim ineficaz para descrever a situação pretendida. Por outro lado, o conceito de necessidades educacionais especiais está sendo questionado atualmente pelo fato de separar estes alunos dos demais e desviar o propósito de promover mudanças nas políticas, contextos e práticas educacionais para atender a diversidade de todo os alunos.

O SIRIED assume a concepção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que implica um modelo social e interativo da deficiência:

«Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.»

Embora a Convenção não defina especificamente a deficiência, a definição da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF (OMS, 2001), também expressa que é o resultado da interação entre os fatores do indivíduo e de contexto. Nesta classificação a deficiência é considerada como um termo genérico que inclui déficits, limitações na atividade e restrições na participação. Indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores contextuais e pessoais).

A partir de um modelo social, portanto, a deficiência é concebida como um fenômeno complexo e multidimensional que surge da interação entre os fatores inerentes da pessoa (deficiência ou tipo de impedimento) e os fatores do contexto físico e social, cujas barreiras colocam as pessoas em situação de desvantagem. Isto significa que quanto menores as barreiras e maiores os apoios, mais capazes serão as pessoas de participarem nas diferentes áreas da vida social, embora continuem tendo uma deficiência.

O termo barreira é outro elemento chave dentro da definição de deficiência e faz referência a todos aqueles fatores do entorno de uma pessoa que, quando presentes ou ausentes limitam o funcionamento e a participação e geram a deficiência. Entre as barreiras estão os ambientes físicos inacessíveis, as atitudes negativas a respeito da deficiência, a falta de recursos, a rigidez do currículo, a homogeneidade das práticas educacionais, a falta de serviços de apoio, os obstáculos econômicos, entre outras (CIF, OMS, 2001).

Neste enfoque a deficiência é um assunto de direitos humanos e é responsabilidade do conjunto da sociedade fazer as modificações necessárias para eliminar as barreiras e garantir a plena participação das pessoas com deficiência nas diferentes áreas da vida social, incluindo a educação. Esta responsabilidade compartilhada não significa esquecer que os Estados têm um papel de garantir os direitos de todos seus cidadãos, especialmente daqueles grupos minoritários ou com menor poder dentro da sociedade.

Em coerência com o modelo social e interativo de deficiência, o SIRIED considera dados relativos aos indivíduos e ao contexto educacional.

Com relação aos indivíduos, é necessário quantificar as pessoas com deficiência e identificar suas necessidades em termos de recursos e apoios requeridos para aceder à educação, participar e aprender. Neste sentido, o SIRIED tem estatísticas sobre a quantidade de pessoas escolarizadas e excluídas, suas modalidades de ensino e trajetórias escolares, identificando e quantificando suas necessidades em termos de recursos e apoios. Também coleta informação sobre as desigualdades existentes ao interior do coletivo das pessoas com deficiência, conforme idade, gênero, zona de residência, origem étnica ou tipo de deficiência.

Com relação ao contexto educacional, o sistema compila informação sobre as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam e sobre a capacidade de resposta dos sistemas de ensino para atender suas necessidades, em termos de apoios e recursos, e minimizar as barreiras que limitam o pleno exercício de seu direito à educação.

Determinar a quantidade de pessoas com deficiência é necessário para torná-las visíveis e saber se estão sendo discriminadas por causa de sua deficiência. Por outra parte, identificar e quantificar suas necessidades para contrastar em que medida estão sendo ou não atendidas, ou, dito em outros termos, identificar as brechas entre necessidades potenciais e o grau de satisfação das mesmas.

A obtenção de informação serve não só para a educação especial, mas também para a totalidade de programas regulares de educação formal de jovens e adultos, que estão recebendo, ou não, o apoio da educação especial. A respeito disso, é preciso assinalar que em muitas escolas há estudantes com deficiência que não recebem os recursos e apoios específicos que normalmente são proporcionados pelos serviços de Educação Especial. Esta situação pode ser considerada como uma demanda não atendida, pela dificuldade ou ausência de recursos ou, pelo contrário, pode ser uma demanda atendida se a escola regular estiver em condições de proporcionar de maneira autônoma os recursos e ajudas que os estudantes precisarem, com o apoio da educação especial.

2.5. Objetivos do SIRIED

A principal finalidade do sistema de informação é contar com um conjunto de informação básica e indicadores educacionais, regionalmente comparáveis, que permita:

- a. Conhecer e monitorar a situação educacional dos estudantes com deficiência nos países da América Latina em relação ao cumprimento do direito a uma educação inclusiva e de qualidade.
- b. Identificar as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, bem como os recursos e apoios requeridos para garantir seu pleno acesso à educação e permanência, participação e aprendizagem.
- c. Proporcionar informação relevante para a definição, desenvolvimento e monitoramento de políticas e provisão de recursos e apoios que garantam a igualdade de oportunidades da população com deficiência.
- d. Contribuir ao monitoramento da Educação Para Todos proporcionando informação sobre uma população tradicionalmente excluída das estatísticas educacionais.

O SIRIED contribuirá dando resposta às seguintes perguntas, que orientam a definição das dimensões, categorias e indicadores:

- *¿Qual é a porcentagem da população com deficiência em idade escolar que está escolarizada e que porcentagem está excluída do sistema educacional?*

- *¿Qual é a porcentagem da população com deficiência em idade escolar que está escolarizada e que porcentagem está excluída do sistema educacional?*
- *¿Qual é a situação dos estudantes com deficiência em relação a sua trajetória escolar? ¿Que porcentagem permanece no sistema de ensino e conclui seus estudos? ¿Qual é a porcentagem de repetência e abandono? ¿Que porcentagem retorna à educação especial depois de haver transitado pela educação regular?*
- *¿Os marcos normativos, políticos e curriculares garantem a este público o direito a uma educação inclusiva e de qualidade em igualdade de condições com os demais?*
- *¿Que barreiras enfrentam os estudantes com deficiência para aceder e permanecer na escola, participar e aprender?*
- *¿Que tipo de apoio e recursos específicos requerem os estudantes com deficiência para estar em igualdade de condições de exercer seu direito à educação?*
- *¿São destinados recursos humanos, materiais, pedagógicos, tecnológicos e financeiros necessários para garantir uma educação inclusiva e de qualidade aos estudantes com deficiência?*
- *¿Existem desigualdades na situação educacional dos estudantes com deficiência de acordo com o gênero, zona de residência ou origem étnica?*

A implementação do SIRIED se realizará de forma gradual, através das áreas de estatísticas e de educação especial dos ministérios de educação dos países da região, com o apoio do OREALC/UNESCO Santiago, sob as normas e recomendações técnicas que garantam a compatibilidade dos dados gerados com aqueles produzidos e difundidos pelo UIS e outras agências especializadas das Nações Unidas. Durante este processo de implementação será possível obter sugestões que permitam aperfeiçoar este instrumento.

2.6. Considerações acerca do SIRIED

O SIRIED baseia-se em uma série de fundamentos que sustenta a definição de todos os elementos que compõem o sistema e que se desenvolvem no parágrafo cinco deste documento. Desde a perspectiva de um enfoque de direitos à educação, todos os estudantes, sem exceção, têm direito a uma educação de qualidade que garante sua participação e aprendizagem, bem como o direito a ser escolarizado junto com seus colegas nas escolas de sua comunidade. Ou seja, o direito à educação, é o direito a uma educação de qualidade e inclusiva nos diferentes níveis de ensino, tal como se expressa no artigo 24 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Partindo desta premissa, o SIRIED adota como modelo de análise as dimensões de qualidade da educação definidas pela OREALC/UNESCO Santiago: relevância, pertinência, equidade, eficácia e eficiência, considerando alguns elementos especialmente significativos a partir da perspectiva da população com deficiência.

Em cada uma das dimensões assinaladas se estabelece uma série de categorias, e um conjunto de indicadores qualitativos e quantitativos considerados relevantes para responder de maneira integral às perguntas anteriormente mencionadas.

Os indicadores qualitativos, em geral, servem para saber em que medida a legislação educacional, os marcos curriculares e as medidas adotadas pelos países promovem e facilitam o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, que garantam o direito de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, a uma educação de qualidade em igualdade de condições. Para cada indicador se especifica, se for necessário, um número variável de enunciados significativos que contribua à observação, compreensão e processamento do indicador, e identificados como descritores.

A análise qualitativa destes indicadores se complementa com uma abordagem quantitativa, porque para fazer um seguimento através do tempo é aconselhável transformar as variáveis de tipo qualitativas em uma escala quantitativa. Cada descritor se qualifica de acordo com uma escala ordinal, e em função do peso relativo ou ponderação previamente imputada a cada um deles designa-se o valor numérico ao indicador. A escala definida contempla cinco categorias atribuindo-se a cada uma delas uma pontuação que varia entre 0 e 4. Se o indicador tiver o valor mínimo 0 (zero) significa a inexistência de marcos legislativos e/ou normativos e/ou curriculares ou políticas e programas/ações, conforme corresponde, vinculadas à temática que indaga o indicador. Se o indicador tiver o valor máximo 4 (quatro) significa a presença explícita nos marcos legislativos ou normativos ou curriculares ou de política e programas/ações.

Os indicadores quantitativos nos permitem, por meio de medidas estatísticas simples como taxas, proporções ou porcentagens, ter uma aproximação da capacidade de resposta das políticas públicas e dos sistemas de ensino sobre as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Isto permitirá evidenciar as brechas que ainda persistem no cumprimento pleno do direito a uma educação inclusiva e de qualidade, e dimensionar os esforços que são necessários para seu pleno cumprimento.

Um aspecto essencial para garantir a sustentabilidade do sistema de informação é a disponibilidade de estatísticas para a construção dos indicadores quantitativos propostos. Esta informação básica, condicionada pela abrangência dos levantamentos anuais realizadas pelos ministérios de educação dos países e a disponibilidade para a região de informação sobre a população com deficiência, converte-se em indicadores que tentam estabelecer um equilíbrio entre o que se considera necessário ou desejável para analisar a forma em que se está proporcionando, às pessoas com deficiência, os apoios requeridos para garantir seu direito a uma educação de qualidade; e o possível ou exequível associado às variáveis fornecidas e processadas.

Neste sentido é importante não perder de vista a seguinte recomendação do relatório *Exame e avaliação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência*:

Observa-se uma tendência na informação sobre a deficiência de referir-se a temas sobre os quais se acredita que os dados são mais exatos e não àqueles cujos dados podem ser difíceis de obter. Com frequência, esta idéia se reflete a questões relativas ao bem-estar social, ao invés do desenvolvimento social, pois os dados relativos à prevenção e reabilitação muitas vezes são considerados mais confiáveis do que os dados sobre questões relativas à igualdade de oportunidades. A reunião de informação deste tipo serve para destacar as questões relativas ao bem-estar social ao invés de enfatizar aquelas que necessitam ser examinadas para obter uma mudança social significativa. Por conseguinte, deve-se ter o cuidado em que as prioridades de recopilar informação não se transformem em prioridades da política so-

cial. Ao adotar políticas que se ajustam a uma formulação universal, que habilitem as pessoas com deficiência como agentes do desenvolvimento e incluam questões relativas aos direitos humanos, ditas políticas gerarão decisões sobre indicadores de deficiência.

O SIRIED, por ter uma abrangência regional, reconhece como ponto de partida que o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) é responsável em compilar, analisar e disseminar as estatísticas sobre a situação mundial em matéria de educação. O UIS define um marco metodológico-normativo para produzir estatísticas da educação, com a finalidade de garantir sua conveniência, qualidade e comparabilidade internacional. Por sua parte, os países contam com Sistemas de Estatísticas Educacionais integrados em Sistemas de Informação mais amplos, tanto do ponto de vista temático (Sistema de Estatísticas Sócio-Demográficas) como institucional (Sistemas de Estatísticas Nacionais e Internacionais). Por esta razão realizou-se um diagnóstico inicial para saber que informação é proporcionada em nível internacional pelo UIS-; e qual está disponível para a região e cada um dos países que o integra, com a finalidade de evitar duplicidades e harmonizar os esforços existentes.

Os países integram, além disso, o Sistema Regional de Informação (SIRI), coordenado pelo OREALC/UNESCO Santiago, que constitui um espaço de conexão com os responsáveis de estatísticas dos ministérios de educação da região, que trabalha em conjunto com eles para ampliar a base de informação necessária e atingir os objetivos da Educação para Todos e o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), estratégia regional para a consecução dos objetivos da Educação para Todos.

O desenho do SIRIED baseia-se nas pautas técnico-metodológicas do UIS, nas classificações do Sistema de Informação Educacional -CINE 97- e outras classificações, como as da Organização Mundial da Saúde (CIE-10 e CIF)¹, que permitem integrar as estatísticas provenientes de outros subsistemas sociais para garantir a comparabilidade regional.

Foram revisadas, também, as recomendações metodológicas para a construção de indicadores elaborados pelas Nações Unidas para o cumprimento dos Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos (2006), bem como as recomendações da Divisão Estatística das Nações Unidas para elaboração de estatísticas oficiais e desenvolvimento de indicadores, especialmente aquelas associadas à deficiência.

¹ CIE-10 e CIF pertencem às «Classificações Internacionais» desenvolvidas pela OMS, que podem ser aplicadas em diferentes aspectos da saúde. Estas classificações da OMS proporcionam o marco conceitual para codificar uma ampla faixa de informação relacionada com a saúde. Dentro das classificações internacionais, as condições de saúde (enfermidades, transtornos, lesões, etc.) são classificadas com a CIE-10 (abreviatura da Classificação Internacional de Enfermidades, Décima Revisão), que apresenta um marco conceitual baseado na etiologia. O funcionamento e a deficiência associados às condições de saúde são classificados com a CIF (Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde). Portanto, CIE-10 e a CIF são complementares e devem ser usadas conjuntamente.

3. Estratégia de desenvolvimento e implementação

O SIRIED é o resultado de um trabalho de colaboração entre o OREALC/UNESCO Santiago e os 19 países da região da América Latina, e tem sido possível graças ao apoio financeiro do Governo da Espanha.

No início do projeto, a equipe técnica do OREALC/UNESCO Santiago, responsável pela sua execução, informou aos Ministros de Educação dos países sobre sua abrangência e características e solicitou a designação de dois pontos focais para seu desenvolvimento; um da área de Educação Especial ou Educação Básica e outro da área de Estatísticas Educacionais. A intenção foi replicar nos países o modelo de colaboração e responsabilidade compartilhada entre as áreas de estatísticas educacionais e de educação inclusiva do OREALC/UNESCO Santiago. Em vários países, os pontos focais nomeados para este projeto foram as mesmas pessoas designadas como pontos focais do SIRI, Sistema Regional de Informação coordenado pelo OREALC/UNESCO Santiago, e integrantes da RIINEE (Rede Ibero-americana de Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais), composta pelos responsáveis de educação especial dos ministérios de educação, na qual também participa o OREALC/UNESCO Santiago.

Esta metodologia, embora tenha significado um processo mais lento e complexo, foi sumamente valiosa, ao permitir integrar os conhecimentos e perspectivas das áreas de educação especial e estatística garantindo uma maior rigorosidade e conveniência na definição das dimensões, categorias e indicadores.

A construção do sistema de informação foi realizada em três fases e teve como objetivo aprimorar progressivamente a proposta inicial para torná-la mais significativa e pertinente às necessidades e realidade dos países da região:

- **Primeira fase.** Desenho preliminar do sistema de informação, estabelecendo o marco conceitual-analítico e metodológico-, e uma primeira definição das variáveis a serem destacadas e os indicadores a serem construídos.
- **Segunda fase.** Validação do desenho inicial, através de uma avaliação de especialistas e a aplicação experimental em cinco países. Os resultados deste processo permitiram elaborar uma segunda proposta mais aprimorada do sistema de informação.
- **Terceira fase.** Validação local (em instituições educacionais) em três países, participantes na fase anterior, para elaborar a versão definitiva do sistema de informação. Esta fase culminará com a aplicação de um primeiro conjunto de indicadores em todos os países da região.

3.1. Primeira fase

A atividade inicial significou avaliar a disponibilidade de estatísticas nos países sobre a população com necessidades educacionais especiais², e explorar as necessidades de informação dos países nesta matéria para a formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas e a gestão dos sistemas educacionais. Realizaram-se consultas aos dezenove países da América Latina, através de um questionário para obter informação sobre os conceitos, definições e classificações utilizadas nos países em relação ao público-alvo, e sobre os marcos legais vigentes, ou, em fase de aprovação.

A pesquisa teve uma taxa de resposta de 74%. Os resultados obtidos do processamento e análise dos dados informados e do material adicional enviado pelos países, mostraram a heterogeneidade de definições e classificações existentes na região e a complexidade e variedade de serviços de atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa também mostrou assimetrias na quantidade, qualidade e integridade das informações estatísticas disponíveis nos países, devido, principalmente, às diferenças no desenvolvimento e qualidade dos sistemas de informações educacionais presentes na região³.

O projeto foi socializado com todos os países da região no marco das IV Jornadas de Co-Operação Educacional com Ibero-américa, sobre Educação Especial e Inclusão Educacional organizadas pela RIINEE e o OREALC/UNESCO Santiago em Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, em novembro de 2007, dirigidas aos diretores do ensino fundamental e educação especial dos ministérios de educação. Neste marco foi realizada a Primeira Reunião Técnica do projeto com a participação dos especialistas de educação inclusiva e de estatística do OREALC/UNESCO Santiago, contando com a participação da especialista em informação do Ministério de Educação da Espanha e com os pontos focais de estatísticas educacionais e de educação especial dos países envolvidos na segunda fase do projeto: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, e República Dominicana.

Nesta reunião discutiu-se acerca do foco e abrangência do sistema de informação, manifestando as tensões no conceito de necessidades educacionais especiais e seu diferente entendimento nos países. Em vários deles, os alunos com necessidades educacionais especiais se definem como aqueles que têm maiores dificuldades para aprender e requerem adaptações no currículo e/ou meios, recursos e apoios especializados. Esta amplitude do conceito e a necessidade de recorrer a outro, como o de dificuldades de aprendizagem, limitam a operacionalidade do conceito de necessidades educacionais especiais. Outro aspecto debatido foi sobre o vínculo entre o público-alvo do sistema de informação e o da educação especial e de outras áreas dos ministérios de educação.

Combinados os objetivos e abrangência do sistema de informação, a equipe do OREALC/UNESCO Santiago desenvolveu o marco conceitual, que sustenta o modelo de análise, e um primeiro conjunto de dimensões, com suas correspondentes categorias e indicadores. Em março de 2008, realizou-se em Santiago do Chile, uma Segunda Reunião Técnica para analisar a pri-

² No início o projeto estava dirigido à população com necessidades educacionais especiais, mas com o resultado do processo de validação aceitou-se focalizar o sistema na população com deficiência, em virtude da amplitude do conceito de NEE

³ As características e conclusões da pesquisa estão publicadas no documento «Consulta a países da América Latina sobre informação associada às Necessidades Educativas Especiais. Sistematização de resultados», OREALC/UNESCO Santiago, Santiago (2008). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001633/163352S.pdf>>

meira versão do Sistema de Informação. Nesta reunião, além dos pontos focais dos cinco países envolvidos na validação, participou um especialista de estatísticas do Ministério de Educação da Espanha e técnicos de educação especial do Chile e do Distrito Federal do México. Da reunião surgiu um conjunto de propostas que foram incorporadas ao desenho inicial, obtendo-se assim uma primeira versão do sistema regional de informação, denominado, nessa primeira fase, Sistema de Informação Regional de Necessidades Educacionais Especiais (SIRNEE).

3.2. Segunda fase

O principal objetivo da segunda fase foi validar o desenho preliminar do sistema de informação com a finalidade de aprimorar e aperfeiçoar a proposta. A primeira instância de validação consistiu em uma avaliação dos especialistas da área de educação especial e de estatística. Estes examinaram a coerência entre os diferentes componentes do sistema (marco conceitual, modelo de análise, marco metodológico, indicadores), bem como a clareza, consistência e desenvolvimento de cada um de seus componentes. A riqueza e precisão de sua análise e sugestões constituíram em um insumo fundamental para aperfeiçoar a versão preliminar.

Uma segunda versão do desenho, com a contribuição dos especialistas, foi validada em nível nacional em cinco países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala e República Dominicana. O objetivo desta validação foi analisar e valorar a conveniência da proposta, a adequação do marco conceitual, a aplicabilidade do modelo de análise e marco metodológico; a clareza na formulação e exeqüibilidade de cálculo dos indicadores⁴. A harmonização entre as definições e classificações propostas para o Sistema e as vigentes nestes países permitiu conhecer a disponibilidade de informação necessária para a elaboração dos indicadores e a definir estratégias para sua implementação.

Para validar os indicadores foram elaboradas fichas com um formato e conteúdo diferenciado, tanto para indicador qualitativo como quantitativo que deviam ser cumpridos pelos países, com a finalidade de garantir a coerência e padronização do processo. Também deveriam informar sobre a conveniência dos indicadores, a necessidade de eliminar alguns, ou, incorporar outros. Para facilitar a correta interpretação das fichas foram proporcionados exemplos com informação estatística do México, tanto do Distrito Federal como do âmbito nacional. É importante destacar a significativa contribuição das autoridades e técnicos da Secretaria Pública do México e da Direção de Educação Especial do Distrito Federal, apesar de não formarem parte dos países da validação.

O processo de validação em nível nacional permitiu contar com insumos muito significativos para fazer ajustes no desenho preliminar, tanto em relação ao seu conteúdo como em sua forma. Foram adaptados os marcos conceitual e metodológico, foram estabelecidas as definições, público-alvo, e as classificações.

A aplicação piloto apresentou resultados interessantes em relação à disponibilidade de informação. Do total de indicadores quantitativos propostos para o sistema, o conjunto dos cinco países somente pôde construir 11,1% de maneira completa, ou seja, considerando todos os cri-

⁴ O Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) não fornece informação com vinculação direta à temática do projeto, daí a inexistência de definições e classificações de consensos de vigência regional e mundial.

térios e aberturas solicitadas; 39,4% puderam ser construídos de forma parcial; 46,1% não puderam ser construídos e 3,3% foram considerados não pertinentes.

A exequibilidade de cálculo nas diferentes dimensões também mostrou uma grande variabilidade; na equidade puderam construir 55% dos indicadores (16% com todas as aberturas solicitadas 39% de modo parcial); em eficiência somente foi possível construir 7% dos indicadores; em eficácia puderam construir 49% (13% com todos os desmembramentos exigidos e 36% de modo parcial) e nos indicadores de pertinência 38% (4% respeitando todas as aberturas e 34% de modo parcial).

Quanto aos indicadores qualitativos, os países declararam ter normas que dão resposta completa aos 56,9% dos indicadores e 32,3% somente de maneira parcial; para 9,2% dos indicadores não existem normas e 1,5% não foram considerados pertinentes. À análise das normas se complementou com a exploração dos mecanismos de aplicabilidade e com uma descrição das limitações que impossibilitam ou prejudicam sua aplicabilidade. À esta análise qualitativa complementou-se com uma abordagem quantitativa, ou seja, com descritores de acordo com uma escala ordinal, designando um valor numérico ao indicador em função do peso relativo ou ponderação imputada a cada um deles. O seguimento do comportamento desses valores permitirá observar no tempo os avanços nas legislações e políticas relacionados com os diferentes temas considerados no modelo de análise.

O processo de validação evidenciou uma grande heterogeneidade em relação aos universos de análise (universo coincidente com o proposto no sistema, restrito aos matriculados em escolas especiais, restrito ao setor oficial, restrito a determinados níveis do sistema), e na abrangência das variáveis e nas classificações associadas às variáveis.

Os resultados da validação nacional e seu impacto no desenho do sistema foram apresentados e debatidos no marco das V Jornadas de Cooperação sobre Educação Especial e Inclusão Educacional⁵. A equipe do OREALC/UNESCO Santiago compartilhou com os representantes dos países o desenho preliminar revisado do sistema de informação, bem como os resultados iniciais da validação nacional. Os cinco países envolvidos na validação também apresentaram o processo seguido e avaliaram a experiência como muito positiva e necessária.

Os avanços obtidos nestas jornadas podem ser considerados como um ponto de inflexão na definição do sistema, decidindo-se introduzir algumas mudanças sugeridas pelos países. Com relação aos indicadores foram fixados critérios específicos para orientar na tomada de decisões considerando o impacto na implementação do sistema, como por exemplo, a divisão por distintos critérios tais como: âmbito, idade, etnias. A impossibilidade de dispor dos dados em curto prazo fez com que se estabelecessem as aberturas mínimas necessárias, deixando a critério de cada país ou para médio e longo prazo as restantes aberturas.

O trabalho dos consultores e pontos focais responsáveis pela validação nacional foi muito árduo, e permitiu dimensionar o esforço que implica o desenvolvimento do sistema. A qualidade dos produtos e as contribuições apresentadas refletem o compromisso assumido pelos países associados, merecedores de um reconhecimento especial não somente pelo OREALC/UNESCO Santiago, mas também pela totalidade de países da América Latina, futuros beneficiários do Sistema de informação.

⁵ «V Jornadas de Cooperação sobre Educação Especial e Inclusão Educacional» organizadas pela Rede Ibero-americana de Necessidades Educativas Especiais (RIINEE). Ministério de Educação da Espanha e OREALC/UNESCO Santiago. Cartagena de Índias, Colômbia, 27 e 31 de outubro de 2008. Colômbia.

3.3. Terceira fase

Nesta fase realizou-se a III reunião técnica do projeto onde se decidiu focalizar o sistema de informação na população de estudantes com deficiência por duas razões fundamentais; por ser esta a mais excluída e invisível nas estatísticas educacionais e pela amplitude do conceito de necessidades educacionais especiais, do qual formam parte em todos os países os estudantes com deficiência, e o atual questionamento sobre este conceito.

O objetivo fundamental desta terceira fase foi validar o sistema de informação em nível local. Considerou-se chave vincular sua viabilidade no nível macro com sua exequibilidade no nível micro das instituições educacionais. O objetivo desta validação foi gerar informação que contribuísse a validar os distintos componentes do sistema e a aprimorar a formulação dos indicadores e o desenho das ferramentas de onde deve provir a informação.

Foram selecionados dois países com realidades muito diferentes, Argentina e Guatemala, e, posteriormente, o Brasil aderiu, assumindo o financiamento da aplicação piloto, por considerar muito relevante esta etapa de validação do sistema de informação. A validação local foi realizada por instituições especializadas de cada país⁶. Foram aplicados questionários para a informação qualitativa e quantitativa como uma amostra de escolas de educação regular, especial e de jovens e adultos de cada país, representando diferentes realidades quanto à localização geográfica, tipo de gestão e níveis de ensino. Nas entrevistas foram indagados entre outros aspectos: a disponibilidade de informação estatística requerida pelo sistema, características de seu registro e confiabilidade; grau de apropriação da normativa vigente e sua aplicabilidade no projeto político pedagógico e práticas pedagógicas; e, uma aproximação da visão dos docentes em relação à educação inclusiva, indagando-se sobre as barreiras na sua aplicabilidade.

De acordo com os resultados da validação local se aperfeiçoou e elaborou a versão atual do sistema de informação, agora denominado Sistema Regional de Informações Educacionais dos Estudantes com Deficiência (SIRIED), dando início à fase de implementação que será realizada em conjunto pelo OREALC/UNESCO Santiago e os ministérios de educação dos países.

Considerando a limitada disponibilidade de informação em um número significativo de países, o sistema de informações deverá ser implementado de forma gradual. Em uma primeira instância, será construído um subconjunto de indicadores qualitativos referente às principais normas existentes, sua aplicabilidade e monitoramento; e, aqueles indicadores quantitativos cuja construção exige apenas a disponibilidade de dados estatísticos básicos. Simultaneamente serão definidas instâncias de trabalho conjunto para incorporar os restantes indicadores e fazer um levantamento cada vez mais completo dos mesmos. Este progresso implica fazer acordos com os países para gerar novos conteúdos que serão objetos de coleta e processamento no marco das provisões anuais vigentes. Se for necessário, e de maneira conjunta, serão incorporados a sociedade civil, a comunidade acadêmica e outros organismos intergovernamentais com interesse no campo da educação e na defesa do cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência.

⁶ Universidade Nacional de San Martín de Argentina, INEP/MEC do Brasil e da Associação de Formação e Assistência Técnica em Educação e Deficiência (ASCATED) da Guatemala.

4. Marco conceitual

O modelo de análise do sistema de informação baseia-se em uma série de fundamentos estreitamente relacionados entre si, os quais serão desenvolvidos neste parágrafo. O ponto de partida é considerar a educação como um bem público e direito humano fundamental, em que ninguém pode ficar excluído e a adoção de um enfoque de direitos na educação baseados nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade, da igualdade de oportunidades e da não discriminação e o direito de todos a uma educação de qualidade ao longo de toda a vida.

O segundo elemento que orienta o modelo de análise são as dimensões de uma educação de qualidade a partir de um enfoque de direitos: relevância, pertinência, equidade, eficácia e eficiência. Estas dimensões, adotadas pelos ministros de educação da região da América Latina e o Caribe em Buenos Aires 2007, foram analisadas a partir da especificidade dos estudantes com deficiência, considerando-se alguns elementos que são de especial relevância para garantir seu acesso, conclusão, participação e aprendizagem.

A educação inclusiva é o terceiro elemento que sustenta o modelo de análise por ser uma componente chave do direito à educação, de especial significação no caso das pessoas com deficiência para garantir seu acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições com os demais. Embora o discurso no âmbito educacional esteja orientado à educação inclusiva, as políticas, normativas e práticas ainda estão na maioria dos países no paradigma da integração, ou em um momento de transição à educação inclusiva, o qual se torna um aspecto complexo na hora de estabelecer os indicadores.

O quarto elemento está relacionado com a conceitualização do público-alvo do modelo a partir da perspectiva da atenção à diversidade, que é uma das características fundamentais da educação inclusiva. Partindo da premissa de que as diferenças são consubstanciais à natureza humana e que todos os estudantes têm necessidades educacionais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem e participar plenamente da vida escolar. A educação dos estudantes com deficiência se insere no enfoque mais amplo da atenção à diversidade, proporcionando-lhes os recursos e apoios necessários e eliminando as barreiras que limitam seu acesso e permanência na educação, e sua plena participação e aprendizagem, em coerência com um enfoque social e interativo da deficiência.

4.1. O direito à educação

Todas as pessoas têm direito à educação. Este direito, reconhecido em numerosos instrumentos internacionais e nas legislações dos países, tem suas raízes em argumentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, e pedagógicos. Baseia-se no fato de que o ser humano, diferentemente de outras espécies, é imperfeito e necessita da educação e da influência de

outros para se desenvolver ao longo de toda a vida. O ser humano é uma tarefa para si mesmo, tarefa em que necessita da ajuda e direção de outros (Escamez, 1989).

É através da educação que o ser humano se constitui em «plenamente humano» (Savater, 2006) Este caráter humanizador faz da educação um valor em si mesmo e um direito humano fundamental e que nenhuma pessoa possa ser excluída. O pleno desenvolvimento da personalidade humana é uma das principais finalidades estabelecidas para a educação nas leis educacionais dos países e nos instrumentos de direito público internacional como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) ou a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

A educação não é somente o motor do desenvolvimento humano individual, mas também do conjunto da sociedade e dos países. Este aspecto se vincula diretamente com um segundo argumento em favor de um enfoque de direitos em educação; o direito à educação está estreitamente relacionado com a construção da cidadania, pois torna possível o exercício de outros direitos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Considerar a educação como um direito humano e não como uma mercadoria ou um mero serviço significa poder ser exigido pelas pessoas, obrigando os estados a respeitá-lo, garanti-lo, protegê-lo e promovê-lo. A partir do direito internacional se considera que, embora as condições que imperam em um determinado Estado possam influir na forma concreta de garantir o direito à educação. O Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) estabeleceu quatro parâmetros para avaliar o cumprimento do direito à educação por parte dos países:

- a. Disponibilidade. Significa haver instituições e programas educacionais em quantidade suficiente ao longo de um país.
- b. Acessibilidade. As instituições e os programas educacionais devem ser acessíveis a todos, sem nenhum tipo de discriminação. Há três tipos de acessibilidade:
 - i. Acessibilidade física: escolas que sejam seguras, que estejam a uma distância razoável e não tenham barreiras que limitem o acesso e a mobilidade dentro delas.
 - ii. Acessibilidade ao currículo: meios, recursos e apoios que permitam a aprendizagem e a participação nas atividades escolares, como por exemplo, a aprendizagem na língua materna, equipamentos específicos, ajudas técnicas, materiais pedagógicos culturalmente pertinentes, etc.
 - iii. Acessibilidade econômica: eliminar os custos diretos e indiretos que tenham que pagar as famílias e que em muitos casos é um obstáculo para o exercício do direito à educação.
- c. Aceitação na forma e conteúdo da educação. O currículo e os métodos de ensino devem ser relevantes, culturalmente apropriados e de boa qualidade, coerentes com as finalidades do artigo 13 do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, devendo o Estado estabelecer um padrão mínimo para todas as escolas.
- d. Adaptabilidade: A oferta educacional, o currículo e o ensino têm que ser flexíveis para atender as exigências das mudanças na sociedade e para que possam se ajustar às necessidades das pessoas de distintos contextos sociais e culturais.

A partir de um enfoque de direitos, os principais conteúdos do direito à educação a serem garantidos pelos Estados para todos seus cidadãos são os seguintes:

- Obrigatoriedade e gratuidade.
- Igualdade de oportunidades e não discriminação.
- Direito a uma educação de qualidade

4.1.1. Obrigatoriedade e gratuidade são duas condições fundamentais para garantir o direito à educação, e assim são reconhecidos nos instrumentos de direito internacional mencionados anteriormente. A obrigatoriedade compreende o dever das famílias, que não podem se negar à educação de seus filhos. Do Estado, que deve garantir que toda criança possa cursar a educação obrigatória, para o qual deve ser garantida sua gratuidade, eliminando-se os obstáculos financeiros e de outra índole que possam impedir cursar os anos considerados obrigatórios em cada país. Neste contexto, a escola pública tem um papel fundamental em garantir o direito à educação. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Na região da América Latina tem havido grandes avanços em relação à extensão da educação obrigatória, abrangendo a denominada secundária baixa⁷ e, em alguns casos, a secundária alta⁸ e parte da educação inicial ou pré-escolar. Para garantir que todos os estudantes cursem a educação obrigatória estabelecida em cada país, é indispensável que esta seja gratuita, pois os direitos não se compram nem se negociam. Para isto, além dos custos diretos, como a matrícula ou tarifas de escolarização, a gratuidade tem que considerar os gastos indiretos (comida, transporte escolar, materiais etc.). Além disso, deve-se considerar o custo de oportunidade (a renda que a família deixa de receber quando a criança frequenta à escola ao invés de trabalhar para contribuir com a economia familiar) no caso das famílias de condições mais desfavorecidas. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Sem ignorar os méritos do avanço na extensão da educação obrigatória, é importante situá-lo no marco de Educação para Todos ao longo de toda a vida, o que implica toda pessoa ter direito à educação em todos seus níveis. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007). Neste sentido cabe distinguir entre as opções «operantes» dos Estados, que devem estabelecer prioridades para garantir um mínimo, e o horizonte desejável ao qual, estabelecido nas consecuições atingidas, seguir avançando.

4.1.2. Igualdade e não discriminação. Para que o direito à educação seja garantido com justiça deve ser reconhecido e aplicado a todas as pessoas sem nenhuma distinção de classe. A Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960) entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra índole, nacionalidade ou origem social, posição econômica ou de nasci-

⁷ No Brasil, equivalente ao «Ensino Fundamental», a partir da 5ª série.

⁸ Correspondente ao «Ensino Médio», no Brasil.

mento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento no ensino e, em especial:

- Excluir uma pessoa ou um grupo do acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino..
- Limitar a um nível inferior de padrões a educação de uma pessoa ou de um grupo, ou seja, oferecer uma educação de desigual qualidade.
- A reserva do previsto no artigo 2 da Convenção⁹, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos.
- Colocar uma pessoa ou um grupo de pessoas em uma situação incompatível com a dignidade humana.

A não discriminação na educação exige eliminar as práticas que limitam não só o acesso à educação, mas também a sua permanência e conclusão de estudos e o pleno desenvolvimento e aprendizagem de cada pessoa. Muitos estudantes têm acesso à escola, mas são excluídos da aprendizagem, não participam plenamente das atividades curriculares e escolares, ou, na tomada de decisões daqueles aspectos que afetam suas vidas.

Tornar efetivas a plena participação e a não discriminação exige o desenvolvimento de escolas inclusivas que acolham todos os estudantes da comunidade, independentemente de sua origem social e cultural e suas características pessoais ou condições de vida, e que atendam as suas necessidades de aprendizagem, proporcionando-lhes o apoio necessário para participarem e aprenderem. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

4.1.3. Direito a uma educação de qualidade. O pleno exercício do direito à educação exige que esta seja de qualidade, promovendo o máximo desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, através de aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades das pessoas e dos contextos nos quais se desenvolvem e aprendem (OREALC/UNESCO 2007). Ou seja, o direito à educação é o direito a aprender e o direito a aprender desde o nascimento e ao longo de toda a vida.

⁹ No caso de serem admitidas pelo Estado, as situações abaixo não serão consideradas como constitutivas de discriminação no sentido do artigo 1 da presente Convenção:

- a) A criação ou conservação de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para os alunos de sexo masculino e para os de sexo feminino, sempre que estes sistemas ou estabelecimentos proporcionem facilidades equivalentes de acesso ao ensino, disponham de pessoal docente igualmente qualificado, bem como de estabelecimentos escolares e de equipes de igual qualidade que permitam seguir os mesmos programas de estudo ou programas equivalentes;
- b) A criação ou manutenção, por motivos de ordem religiosos ou lingüísticos, de sistemas ou estabelecimentos separados que proporcionem um ensino conforme com os desejos dos pais ou tutores legais dos alunos, se a participação nesses sistemas ou a assistência a estes estabelecimentos for facultativa e se o ensino proporcionado nestes se ajusta às normas que as autoridades competentes tenham fixado ou aprovado particularmente para o ensino do mesmo grau;
- c) A criação ou a manutenção de estabelecimentos de ensino privados, sempre que a finalidade destes estabelecimentos seja não excluir nenhum grupo, e que signifique acrescentar novas possibilidades de ensino similares às proporcionadas pelo poder público, e que funcionem de acordo com essa finalidade e que o ensino dado corresponda às normas que tenham sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do mesmo grau.

4.2. Qualidade da educação a partir de um enfoque de direitos

A qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas de ensino, mas tem distintos significados para as diferentes pessoas e instituições. Falar de qualidade implica fazer uma análise de valor que está condicionada por diferentes fatores como o sentido que é atribuído à educação, ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, pelos valores predominantes em uma determinada cultura e pelo tipo de sociedade que se deseja construir e de pessoa que se pretende formar. É fundamental, portanto, explicitar o conceito de qualidade da educação ao qual nos referimos porque é o fundamento do modelo de análise adotado para categorizar os indicadores.

A partir de uma perspectiva coerente com um enfoque de direitos, uma educação de qualidade se caracteriza pelos seguintes elementos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007):

- **Relevância**¹⁰. Refere-se ao que e para que da educação, ou seja, as suas finalidades e conteúdos. A partir de um enfoque de direitos humanos é fundamental expor quais são as finalidades da educação, e se estas representam as aspirações do conjunto da sociedade e não somente as de alguns grupos dentro da mesma. Nos instrumentos de caráter internacional, à educação são atribuídas as seguintes finalidades: atingir o pleno desenvolvimento da personalidade e da dignidade humana; fomentar o respeito aos direitos e liberdades fundamentais; fomentar a participação em uma sociedade livre; e fomentar a compreensão, a tolerância e as relações entre todas as nações, grupos religiosos ou raciais, e a manutenção da paz.
- **Pertinência**¹¹. A educação tem que ter sentido e significado para as diferentes comunidades e pessoas para que se apropriem dos conteúdos da cultura mundial e local e constituam sua própria identidade. Isto significa passar de enfoques homogêneos, onde se oferece o mesmo a todos, para enfoques que consideram a diversidade de identidades, necessidades e características das pessoas e dos diferentes contextos sociais e culturais.
- **Equidade**. Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro.

A equidade combina os princípios de igualdade e diferença. Um trato desigual ou especial, sob certas circunstâncias, é legítimo e se justifica para atingir um bem maior que é a igualdade entre os seres humanos. No caso da educação esta igualdade fundamental é o acesso ao conhecimento ou, dito de outra forma, a obtenção de resultados de aprendizagem equiparáveis. Atingir esta igualdade implica um trato diferenciado, que não seja discriminatório ou excludente, em relação aos recursos financeiros, materiais, humanos, tecnológicos, e pedagógicos.

- **Eficácia e eficiência**. São atributos da ação pública, estreitamente relacionados, que respondem à necessária prestação de contas aos cidadãos. A eficácia consiste em ana-

¹⁰ Seria similar à aceitação estabelecida pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

¹¹ Relaciona-se com a adaptabilidade estabelecida pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

lisar em que medida se pode ou não garantir, em termos de metas, os princípios de equidade, relevância e pertinência da educação. A eficiência, por sua parte, implica analisar como a ação pública destina à educação os recursos necessários e se são distribuídos e utilizados de maneira adequada, visando atingir os máximos resultados com os mínimos recursos possíveis.

4.3. A educação inclusiva como elemento constitutivo do direito à educação

Nos últimos anos o conceito de inclusão tem ganhado espaço no âmbito social e educacional, pois a exclusão social e educacional são fenômenos crescentes tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento. O termo educação inclusiva tem diferentes significados nos países e pode ser entendido de maneira ampla ou restrita. Em alguns casos, pensa-se que é uma nova forma de denominar a educação especial, em outros, utiliza-se como sinônimo de integração de crianças e jovens com deficiência, ou alunos classificados como com necessidades educacionais especiais, na escola comum e, em outros, os menos, utiliza-se para se referir às crianças que vivem em contextos de pobreza ou em situação de vulnerabilidade.

O enfoque da inclusão e o da integração a apresentam diferenças quanto à finalidade e foco de atenção. O movimento de integração escolar surgiu nos anos 60, juntamente com o avanço dos movimentos sociais em prol dos Direitos Humanos para enfrentar a segregação educacional de certos grupos sociais, entre eles o das pessoas com deficiência. O movimento da integração é a obtenção do princípio de normalização, formulado por Bank Mikkelsen (1959), que significa que as pessoas com deficiência possam ter uma vida o mais parecido possível com os demais cidadãos em relação às opções e oportunidades e nas diferentes esferas da vida (educação, trabalho, moradia, lazer, etc.). A integração constituiu um movimento fundamental em favor do direito das crianças com deficiência para que se eduquem na escola de sua comunidade.

Embora a incorporação de crianças com deficiência, ou outros com necessidades educacionais especiais, à escola regular foi um passo importante no exercício do direito à educação. A experiência de várias décadas tem demonstrado uma série de dificuldades que é necessário considerá-las na análise. Entre elas, destacam-se as seguintes (Blanco, 2000):

- A mudança do enfoque da educação especial à escola regular, que se reflete em aspectos tais como a atenção individualizada aos alunos integrados mais do que a transformação dos processos educacionais, a organização das escolas e aulas ou a provisão de recursos adicionais e de apoios somente para as «crianças integradas»;
- Uma maior ênfase, em muitos casos, nos processos de socialização do que na aprendizagem das crianças integradas;
- A persistência do modelo homogeneizador que rege em grande parte as escolas de ensino regular, pensadas para a atenção de um inexistente «aluno padrão»;
- A falta de capacitação dos docentes de escolas regulares, que não se sentem capazes de atender aos alunos integrados, como também dos docentes de apoio, que não estão capacitados para atender este tipo de alunos a partir de um enfoque educacional e do currículo comum.

No enfoque da integração, os estudantes que se incorporem às escolas comuns têm que se adaptar ou «assimilar» a oferta educacional disponível (currículo, valores, normas, entre outros) independentemente de sua origem social e cultural, suas capacidades, sua língua ou situações de vida. O sistema educacional permanece inalterável. Por esta razão, as ações se concentram mais na atenção individualizada das necessidades dos estudantes, que não se encaixam na oferta disponível (adaptações curriculares, apoios especializados, outros), do que em modificar aqueles aspectos do contexto educacional e do ensino que limitam a aprendizagem e a participação de todos (Blanco, 2008).

Sem dúvida, a integração dos estudantes com deficiência tem produzido mudanças significativas em muitas escolas, mas não no sistema educacional em seu conjunto, que ainda continua operando na maioria dos países, com um enfoque educacional homogeneizador excluindo muitos estudantes da educação e da aprendizagem. Não obstante, é importante ressaltar que os países estão dando passos no sentido de considerar cada vez mais a diversidade como um eixo central das políticas educacionais, embora falte muito ainda por fazer para transformar as culturas e práticas inclusivas das escolas.

O enfoque da integração pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos:

- a. O foco de atenção são determinados grupos de estudantes, tradicionalmente segregados ou marginalizados, que se incorporam às escolas regulares.
- b. A intervenção se centra mais na atenção individualizada dos estudantes do que na transformação do sistema educacional e do ensino. A experiência tem demonstrado que a integração de determinados grupos não é muito eficaz quando as escolas não estão preparadas para atender à diversidade dos alunos em geral.
- c. Os recursos adicionais e sistemas de apoio estão orientados preferencialmente aos estudantes classificados como «alunos com necessidades educacionais especiais» ou «alunos da integração».
- d. A responsabilidade da educação dos estudantes integrados recai frequentemente sobre os especialistas ou profissionais de apoio.
- e. Tem sido mais uma transformação da educação especial do que da educação geral.

O movimento de inclusão escolar constitui um passo a mais no exercício do pleno direito a uma educação de qualidade. Não se trata somente do fato dos estudantes tradicionalmente excluídos ou segregados de se educarem nas escolas comuns, mas também que estas transformem suas culturas, políticas e práticas educacionais para favorecer a plena participação e aprendizagem. A inclusão busca avançar no processo iniciado pelo movimento de integração escolar transformando a educação geral e o sistema de ensino em conjunto com a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade, sem exclusões, que atenda a diversidade de alunos.

A UNESCO (2009) define a educação inclusiva como um processo especial para atender as diversas necessidades de todos os estudantes, aumentando sua participação na aprendizagem, na cultura e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na educação. Supõe uma nova visão da educação que se caracteriza pelos seguintes elementos (UNESCO, 2005; Booth e Ainscow 2004):

- a. O foco de atenção não são determinados grupos de alunos, mas todos os estudantes. A finalidade da inclusão é garantir uma educação de qualidade para todos, prestando

especial atenção naquelas pessoas ou grupos excluídos ou de maior risco de serem marginalizados ou terem menores rendimentos dos esperados, os quais podem variar de um país para outro e de uma escola para outra.

- b. As ações estão orientadas para transformar a cultura, a organização e práticas educacionais das escolas e outros aspectos sobre a aprendizagem para atender as diversas necessidades educacionais de todos os alunos. A inclusão se preocupa em identificar as barreiras que limitam o acesso e a permanência na escola, a participação e a aprendizagem e procura a melhor maneira de eliminar ou minimizar os obstáculos.
- c. Os recursos e sistemas de apoio estão disponíveis para todas as escolas e estudantes que o precisarem.
- d. Os docentes se responsabilizam pela aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua origem social e cultural e suas características individuais.
- e. Implica uma transformação nos sistemas de ensino e na educação geral baseada na diversidade e não na homogeneidade de enfoques, currículo, sistemas de avaliação, capacitação dos docentes. A atenção à diversidade e a inclusão serão o eixo transversal das políticas educacionais gerais e uma responsabilidade do conjunto do sistema de ensino.

A educação inclusiva se insere no contexto da agenda de Educação para Todos (EPT), iniciativa das Nações Unidas baseada na *Declaração de Jomtien* de 1990 e, ratificada no ano 2000 no Foro Mundial de Educação para Todos de Dakar. O *Comentário detalhado sobre o Marco de Ação de Dakar* põe ênfase nos estudantes mais expostos à exclusão e identifica a educação inclusiva como uma das principais estratégias para abordá-la. A inclusão é decisiva para avançar na agenda de Educação para Todos, pois sem ela é muito provável que um ou vários grupos de crianças sejam excluídos da educação (UNESCO, 2005).

A inclusão é um elemento central da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu artigo 24 se estabelece que para tornar efetivo o direito à educação das pessoas com deficiência sem discriminação e sobre a base da igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Da mesma forma, expressa que as pessoas com deficiência podem ter acesso a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais, na comunidade onde vivem.

É importante destacar que a educação inclusiva se refere também ao bem-estar e a participação na comunidade escolar em seu conjunto, e significa considerar as necessidades dos educadores e das famílias. Obter uma mudança nas concepções, atitudes e práticas dos docentes e dos formadores de docentes e tornar efetivo o direito das famílias para participarem no processo educacional e na tomada de decisões concernente a seus filhos. São desafios a serem abordados para avançar para uma educação inclusiva. A atenção às necessidades dos docentes e famílias, que precisem de apoio para facilitar uma educação com orientação inclusiva, são aspectos fundamentais para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos.

4.4. A atenção à diversidade: da diferença como déficit à diferença como valor

Neste parágrafo se descreve a evolução dos conceitos de público-alvo do sistema de informação que passam desde uma concepção das diferenças como anomalias, aquilo que se afasta da norma, considerando as diferenças como um valor e próprio da natureza humana; e a partir de um enfoque médico, baseado nas limitações dos indivíduos, para um paradigma educacional e curricular que enfatiza as potencialidades dos estudantes e a eliminação das barreiras que estes enfrentam para aprender e participar plenamente.

4.4.1. Deficiência

As sucessivas definições de deficiência no âmbito internacional mostram uma marcada evolução desde um modelo centrado nas limitações ou deficiências do indivíduo para um modelo social, no qual a deficiência se concebe como um fenômeno complexo e multidimensional que surge da interação de fatores individuais e do contexto físico e social. A diferença entre as classificações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) pode ilustrar esta evolução. Em 1980, quando a OMS publicou a *Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades Um manual de classificação das conseqüências da deficiência* (CIIDI) em que foram estabelecidas as seguintes definições:

- Impedimento: dentro da experiência da saúde, um impedimento é toda perda ou uma anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.
- Deficiência: dentro da experiência da saúde, uma deficiência é toda restrição ou ausência (por causa de uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma ou dentro da margem que se considera normal para um ser humano.
- Incapacidade: dentro da experiência da saúde, uma incapacidade é uma situação de desvantagem para um indivíduo determinado, conseqüência de um impedimento ou de uma deficiência, que limita ou impede o desempenho de uma função que é normal em seu caso (em função de sua idade, sexo e fatores sociais e culturais).

Na CIIDI o termo «incapacidade» quis recolher o lado social das conseqüências da enfermidade, mas somente representou o fator conseqüências da enfermidade e não a interação com os fatores contextuais (Ibáñez, P., 2002). Em maio de 2001, com a publicação da *Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde* (CIF), a OMS deixou o termo deficiência, em seu sentido «médico» e adotou-o como um termo geral para se referir a três perspectivas (corporal, individual e social). Incluindo, desta maneira, em sua definição os componentes de «limitações na atividade» e «restrições na participação» e os fatores contextuais. As limitações à atividade são dificuldades que uma pessoa pode ter no desempenho/realização das atividades. As restrições na participação são problemas que uma pessoa pode experimentar ao se envolver em situações vitais. Os fatores contextuais se referem aos fatores contextuais e pessoais, que podem ser facilitadores ou atuar como barreiras, melhorando ou limitando o funcionamento e a participação, ou dito em outras palavras, podem reduzir ou gerar deficiência.

A partir de uma perspectiva de direitos, é particularmente relevante a definição adotada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinalado em seu artigo nº 1, que a deficiência é um conceito que evolui e que é o resultado da interação entre as pessoas com

deficiências e as barreiras por causa da atitude e do ambiente que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais. Nesta definição, igual à definição anterior, fica em evidência a adoção de um modelo social de deficiência, pois esta se concebe como o resultado da interação entre uma condição pessoal (a deficiência) e o meio (em virtude de suas barreiras), colocando frequentemente as pessoas em situação de desvantagem.

A partir de o enfoque de deficiência centrado nas limitações do indivíduo a intervenção foi feita para conseguir uma melhor adaptação da pessoa e uma mudança em sua conduta, ao invés de promover mudanças no entorno para que se adapte às necessidades das pessoas. Desde o modelo social, ao contrário, não importa a deficiência ou o potencial do indivíduo, nem o que ele poderia chegar a fazer se fossem eliminadas as barreiras do contexto e lhe dessem o apoio necessário. Por isto, a intervenção está centrada na atuação social e é responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para garantir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Conforme com este modelo, a deficiência se configura como um tema de índole política e de direitos humanos, e promove a completa participação das pessoas com deficiência nas diferentes áreas da vida social, incluindo a educação.

Embora as escolas tenham pouco a fazer para superar as deficiências, mesmo assim, podem ter um impacto importante ao reduzir as possíveis desvantagens proporcionando apoio e eliminando as barreiras físicas, atitudinais, e institucionais que limitam a participação e a aprendizagem das crianças e jovens com deficiência (Ainscow y Booth, 2000).

Estabelecendo um paralelo entre os enfoques de integração e inclusão, a primeira se preocupa fundamentalmente em promover mudanças nos indivíduos para que se adaptem à oferta educacional disponível. Entretanto, o centro de atenção da inclusão é eliminar as barreiras do contexto e prestar o apoio necessário para favorecer a plena participação e aprendizagem de todos. A educação inclusiva é, portanto, coerente com a atual concepção de deficiência.

Na maioria dos sistemas de ensino, a Educação Especial tem se preocupado em dar uma atenção educacional especializada à população com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem mais severas. No princípio, estava muito vinculada à medicina e a psicologia, dando lugar ao denominado enfoque médico, o qual propunha uma concepção orgânica da deficiência e defendia uma atenção educacional especializada dirigida à reabilitação do indivíduo, diferente e separada da educação regular. Não obstante, há várias décadas, no âmbito da Educação Especial tem-se avançado para uma visão mais pedagógica, onde se concebe que os fins da educação são os mesmos para todas as pessoas, incluindo aquelas que apresentem algum tipo de deficiência. Esta mudança está relacionada ao aparecimento do conceito de necessidades educacionais especiais que se descreve no próximo parágrafo. A partir desta perspectiva, a Educação Especial deixa de ser considerada como um sistema paralelo para se transformar em apoio à Educação Regular, para que os estudantes com necessidades educacionais especiais possam alcançar os fins propostos pela educação geral para todos os cidadãos de um país.

A educação especial se define na maioria dos países da região como um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicas, conhecimentos especializados e ajudas para atender às necessidades educacionais especiais que podem apresentar alguns alunos de maneira temporária ou permanente ao longo de sua escolaridade. Em sintonia com o enfoque de direitos aqui expostos, considera-se que a educação especial tem que ser parte do sistema regular de ensino,

apoiando e complementando a ação educacional das escolas regulares e de seus docentes para satisfazer de forma integral as necessidades educacionais especiais dos estudantes.

4.4.2. Necessidades educacionais especiais

O conceito de necessidades educacionais especiais é utilizado há várias décadas no âmbito educacional e está presente nas normativas e políticas dos países da região, embora as definições variem de um país a outro. Atualmente este conceito está em debate em muitos países por diferentes razões que se expressam mais adiante.

O termo necessidades educacionais especiais (NEE) aparece e se consolida com o surgimento em 1978 do relatório Warnock, documento fundamental para o desenvolvimento da integração na Grã Bretanha que posteriormente inspirou a Lei de Educação deste país. Este termo assumiu uma nova concepção da educação especial e uma visão diferente das pessoas que, tradicionalmente, têm sido destinatárias desta educação, as pessoas com deficiência.

Segundo o relatório Warnock (1978), o conceito de NEE faz referência às crianças, jovens e adultos que precisem de uma ou várias das seguintes atenções educacionais especiais durante seu processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem:

- a. Provisão de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, provisão e recursos, além da modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializadas.
- b. Adoção de um currículo especial ou modificado.
- c. Particular atenção à estrutura social e clima emocional onde se encontra a educação.

O conceito de necessidades educacionais especiais abrange um universo mais amplo do que o de deficiência, pois existe uma alta porcentagem de estudantes além daqueles com deficiências, que variam de acordo com os países e as características das escolas, que por diversos motivos podem requerer ajudas e recursos anteriormente mencionados durante sua vida escolar para desenvolver e otimizar a aprendizagem e participação. No relatório Warnock se expressa que um em cada cinco alunos pode apresentar necessidades educacionais especiais, durante períodos de tempo variáveis, ao longo de sua escolaridade, e esta cifra pode ser maior em alguns países da região.

A amplitude do conceito de necessidades educacionais especiais também fica refletida na definição adotada no Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca: «O termo necessidades educacionais especiais se refere a todas as crianças e jovens cujas necessidades se derivam de sua capacidade ou suas dificuldades de aprendizagem e que não podem se beneficiar da educação escolar porque são obrigados a trabalhar; vivem nas ruas, vivem em condições de pobreza extrema ou padecem de desnutrição crônica; são vítimas da guerra ou de conflitos armados» (UNESCO, 1994).

Um dos avanços fundamentais do conceito de NEE é que deixa de enfatizar o déficit, que é um aspecto médico, e passa a se preocupar com as necessidades educacionais dos estudantes e avançar na obtenção do objetivo da educação e progredir em relação ao currículo escolar. E, desta maneira, estabelecendo diferentes níveis de ajudas e recursos que obrigam os sistemas educacionais a proporcioná-los àqueles que possam necessitá-los em determinados momentos.

O conceito da NEE supôs passar de um modelo individual de dificuldades de aprendizagem para um modelo educacional e curricular que se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- a. As NEE não se definem pelas categorias diagnósticas tradicionais, senão pelas ajudas e recursos a serem proporcionados aos estudantes para facilitar seu processo de aprendizagem e atingir os objetivos da educação.
- b. As dificuldades de aprendizagem e participação experimentadas pelos estudantes são de natureza interativa, ou seja, não são unicamente atribuíveis a eles, senão que resultados da interação entre suas dificuldades e potencialidades e as limitações e fortalezas do contexto educacional e do ensino.
- c. A origem interativa das NEE implica que estas são relativas e variam em função das características das escolas e dos docentes. As necessidades educacionais especiais de um estudante podem diferir de um centro a outro, dependendo do clima, da organização e do ensino proporcionado em cada escola. Isto significa que somente podem ser determinadas através de uma avaliação do estudante em interação com o contexto no qual se desenvolve e aprende.
- d. As NEE, ao contrário do déficit, não são estáticas e mudam em função dos avanços do estudante e das mudanças no ensino e entorno educacional. Neste sentido é mais adequado falar de «situação» como algo oposto a «estado».
- e. As NEE podem ser de caráter transitório ou permanente, embora na prática se tenha constatado que freqüentemente permanece essa classificação mesmo quando os alunos já não requeiram ajudas especiais.

É importante assinalar que apesar da tendência em associar o conceito de NEE às dificuldades de aprendizagem, recentemente vários países da região adotaram uma visão mais ampla que estende seu uso para incorporar também as necessidades das pessoas com altas habilidades ou talentos especiais¹².

Não obstante, os avanços que supôs o conceito de NEE, estas também apresentam, igual que no de integração, uma série de limitações que explicam seu questionamento atual:

- Com frequência se utiliza como sinônimo de estudantes com deficiência, ou, como uma nova categoria que estabelece uma dicotomia ao interior da mesma, sendo muito freqüente falar de alunos com necessidades educacionais especiais associadas e não associadas à deficiência. **O adequado seria referir-se às necessidades educacionais especiais dos alunos ao invés de alunos com necessidades educacionais especiais**, mas dada a longa tradição de classificar os alunos, torna-se difícil mudar a visão para uma classificação diferente baseada em recursos e ajudas a serem proporcionados, que é a essência do conceito de necessidades educacionais especiais.
- Tratar de necessidades educacionais especiais dos alunos é considerá-los separados dos outros, o que faz pensar que sua educação é algo especial ou adicional em comparação com a educação regular e que é uma responsabilidade dos «especialistas».

¹² Esta é a terminologia que usa a UNESCO para o conceito estendido em muitos países de «superdotação».

- O fato de associar as necessidades educacionais especiais com recursos adicionais ou extraordinários tem feito que um grande número de estudantes seja classificado com necessidades educacionais especiais, que em muitos casos são conseqüência de um ensino inadequado. A classificação tem conseqüências negativas tanto para os estudantes (auto-estima baixa) como no entorno (expectativas baixas e discriminação). A isto é necessário acrescentar que as classificações permanecem e que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de caráter temporário costumam permanecer nesta categoria ao longo de sua vida escolar, embora já não tenham dificuldades de aprendizagem.
- Um quarto elemento de tensão ocorre pela dificuldade de aplicar o termo na prática, quando as Administrações Educacionais precisam identificar quantos alunos requerem recursos e apoios específicos ou adicionais. Como se tem observado, o caráter interativo das necessidades educacionais especiais requer avaliar o aluno em interação com o contexto educacional e esta relatividade choca-se com o funcionamento das administrações educacionais, pois precisam saber com antecipação a porcentagem da população que necessita recursos e apoios específicos.
- Concentrar a atenção somente nas necessidades especiais dos estudantes desvia do enfoque na promoção de mudanças nas políticas e práticas educacionais para atender a diversidade de alunos, além de manter o «status quo» dos sistemas de ensino.
- Finalmente, a amplitude e relatividade do conceito de necessidades educacionais especiais são complexas para efeitos de construir e operacionalizar um sistema de informação que requer a definição de categorias com limites precisos.

4.4.3. Barreiras à aprendizagem e participação e necessidades de apoio

Recentemente, Ainscow e Booth (2000) criaram o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação que, embora não tenha sido adotado nas legislações nem pelas políticas educacionais dos países, está adquirindo cada vez mais significação. Segundo estes autores, as barreiras surgem da interação entre o aluno e os distintos contextos nos quais se desenvolvem: as pessoas, políticas, instituições, culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas. Neste sentido, as ações devem estar dirigidas principalmente para eliminar as barreiras físicas, pessoais e institucionais que limitam as oportunidades de aprendizagem e o pleno acesso e participação de todos nas atividades educacionais.

O conceito de barreiras não faz referência a indivíduos ou grupos resalta que é o contexto social com suas políticas, atitudes e suas práticas o que, em boa medida, cria as dificuldades e os obstáculos que impedem ou diminuem as possibilidades de aprendizagem e participação de determinados alunos. Esta perspectiva interativa e contextual leva a pensar que tais condições sociais podem ser mudadas (Echeita, 2006).

Outro conceito que começa a ser utilizado em alguns contextos é o de alunos com maiores necessidades de apoio, que também enfatiza as ações externas ao indivíduo, partindo da suposição de que todos os estudantes podem aprender se receberem os apoios necessários. A partir de um enfoque construtivista os processos de ensino se caracterizam por um conjunto de ajudas e apoios proporcionados aos estudantes para facilitar seu processo de aprendizagem, que podem

ser mais ou menos intensos ou significativos, ou diferenciados em função das características de cada estudante.

Na Convenção das Pessoas com Deficiência se estabeleceu que os Estados devem oferecer apoios para tornar efetivo o direito à educação, garantindo que:

- a. Sejam feitos ajustes adequados em função das necessidades individuais;
- b. Prestem apoio necessário às pessoas com deficiência, no âmbito do sistema de ensino geral, para facilitar sua educação efetiva.
- c. Facilitem medidas de apoio personalizadas e efetivas para ambientes que fomentem ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com o objetivo da plena inclusão.

Os conceitos de barreiras e de apoio são dois elementos chave na definição de deficiência expressa na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e sendo centrais no modelo de análise e indicadores desta proposta.

4.4.4. A atenção à diversidade

A diversidade de culturas, contextos e indivíduos é uma realidade inegável nas sociedades atuais e se reflete nas escolas. Como seres humanos todos compartilhamos uma série de características que nos assemelha e outras que nos fazem únicos e irrepetíveis. Além das diferenças entre grupos (nível sócio-econômico, cultura, gênero, etc.), existem as diferenças individuais dentro de cada grupo (capacidades, interesses, motivações, concepções do mundo) e dentro de cada indivíduo (a pessoa adquire múltiplas identidades ao longo de toda a vida pela vivência de novas experiências). Cada estudante possui um conjunto de diferenças fazendo com que o processo de aprendizagem seja único e irrepetível em cada caso (Blanco R, 2009).

A partir da perspectiva de atenção à diversidade termina a dicotomia entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, pois se considera que todos os estudantes são diferentes e requerem de distintos recursos e apoios para aceder à educação, participar e aprender. Os estudantes com deficiência também são muito diversos entre si, com diferentes variáveis pessoais e contextos em que se desenvolvem. A deficiência é somente um dos múltiplos fatores que influi em seu desenvolvimento e aprendizagem. A diversidade das pessoas com deficiência é reconhecida no preâmbulo da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Considerar a diversidade como fundamento essencial da educação, independentemente de qualquer mandato instrumental, é uma consequência do direito à não discriminação, o que supõe advogar cada vez mais e com maior força em favor da inclusão dos grupos e pessoas discriminadas (Muñoz, V, 2007). No relatório da Comissão Delors (UNESCO 1996) convoca-se a adotar o respeito (ou valorização) à diversidade como princípio fundamental para combater todas as formas de exclusão na educação e devolver à esta educação seu 'papel central como crisol' que contribui à harmonia social.

A consideração das diferenças desde critérios normativos; do que falta ou se distancia do «normal» ou do «frequente», leva-nos a considerar as diferenças como dificuldades ou anomalias e à criação de opções diferentes para aqueles que são classificados como diferentes, entre eles os estudantes com deficiência. Por outro lado, conceber as diferenças como algo natural e «normal»

nos seres humanos, como uma oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem e de socialização, conduz ao desenvolvimento de escolas inclusivas. Nelas, todos os estudantes se educam juntos, independentemente de sua origem social e cultural ou suas características individuais e situações de vida, ao invés de escolas ou programas segregados para diferentes tipos de alunos.

No âmbito educacional, o conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm necessidades educacionais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem como consequência de sua origem social e cultural e suas características pessoais quanto à capacidade, motivação, interesse, estilo e ritmo de aprendizagem. Isto significa que todos os estudantes são diferentes, embora as necessidades educacionais de alguns alunos possam requerer maiores apoios e recursos diferenciados.

Os sistemas de ensino, atualmente, enfrentam o desafio de atender de forma equilibrada à diversidade, comum e crescente, presente em todas as escolas e salas de aula, como consequência dos avanços obtidos no acesso à educação em suas diferentes etapas educacionais. «Tradicionalmente, a balança se inclina para o comum, considerando as diferenças de forma marginal, traduzindo-se em altos índices de repetência, deserção e baixos níveis de aprendizagem. O desafio, agora, é avançar para uma maior valorização da diversidade sem ignorar o comum entre os seres humanos. Destacar muito o que nos diferencia pode conduzir à intolerância, à exclusão ou a posturas fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou, que justifiquem, por exemplo, a elaboração de currículos paralelos para as diferentes culturas, ou para pessoas com necessidades educacionais especiais» (Blanco R, 2009, pg. 92).

As diferenças podem se transformar em desigualdades educacionais ou em dificuldades de aprendizagem e participação quando determinados estudantes ou grupos não estão em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades educacionais, e quando predominam enfoques homogêneos que desconheçam as peculiaridades dos estudantes ou não valorizem sua contribuição no processo de aprendizagem. O desenvolvimento dos estudantes não depende só de suas características individuais, mas também das características do contexto educacional e dos apoios recebidos ou não. Quanto menores forem as barreiras e maiores os apoios melhor serão a aprendizagem e participação dos estudantes, razão pela qual este modelo explora ambos os aspectos.

A atenção à diversidade e à educação inclusiva devem ser os dois eixos centrais para a tomada de decisões das políticas e práticas educacionais. Faz-se necessário, desta maneira, avançar em propostas educacionais (currículo, avaliação, situações de aprendizagem, valores e normas) que considerem previamente as necessidades educacionais de todos, ao invés de pensar em um estudante padrão inexistente e depois fazer desenhos ou ajustes individuais para aqueles cujas necessidades não estão consideradas nas propostas inscritas sob a lógica da homogeneidade e não da diversidade (Blanco R, 2008). Os currículos e desenhos universais de aprendizagem reduzem de certa forma a necessidade de fazer adaptações curriculares individualizadas ou planejamentos educacionais individuais. Este enfoque implica também a participação de docentes e famílias, abordando suas necessidades para que todos contribuam ao desenvolvimento de escolas mais inclusivas que possam acolher e atender à diversidade dos alunos.

5. Modelo de análise

5.1. Considerações gerais

Uma educação de qualidade sem exclusões implica em uma ação educacional, em seus diferentes níveis, focada não somente no acesso, na permanência e na conclusão de estudos, mas também no máximo de desenvolvimento, aprendizagem e participação de todos e de cada um dos estudantes. Abaixo, definem-se os elementos que constituem o centro do modelo de análise (Ainscow e Booth, 2000).

Acesso e permanência: garantir a todos os estudantes o acesso à escola regular e sua permanência neles, eliminando as barreiras físicas, atitudinais, econômicas e institucionais que limitam o acesso, além da continuidade da trajetória educacional.

Participação: garantir a todos os estudantes a máxima participação no currículo, nas atividades educacionais e extracurriculares e na vida da comunidade, considerando suas opiniões e pontos de vista na tomada de decisões que afetem suas vidas. Frequentemente os estudantes com deficiência não têm uma participação efetiva nas atividades educacionais, nem são considerados nos processos de tomada de decisões que lhes afetam como, por exemplo, as trajetórias escolares.

«Os Estados Partes deverão assegurar que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam realizar tal directo». (artigo 7 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência)

Aprendizagem: garantir a todos os estudantes o máximo de sucesso na aprendizagem, o qual é especialmente relevante no caso dos estudantes com deficiência, pois costumam ter baixas expectativas a respeito de suas possibilidades de aprendizagem. A educação tem a finalidade de promover o desenvolvimento das diferentes capacidades através de aprendizagem social e culturalmente relevantes para a socialização (ao aproximar a criança ao seu ambiente social) e individualização (quando cada criança faz uma construção pessoal e única dos aspectos da realidade e constrói sua identidade).

A pergunta, então, é, quais são os principais atributos de uma educação de qualidade que promove o pleno acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos, inclusive dos estudantes com deficiência?

O modelo de análise adota as dimensões de qualidade da educação a partir de um enfoque de direitos, definidas pela OREALC/UNESCO Santiago (2007): relevância, pertinência, equidade, eficácia e eficiência, com os ajustes e considerações pertinentes para atender o público-alvo de análise deste sistema de informação.

É necessário assinalar a «permeabilidade» entre as dimensões e seus componentes constitutivos, que se traduzem na dificuldade de situar determinados indicadores dentro das diferentes categorias, bem como a presença de indicadores altamente relacionados entre si em distintas categorias ou componentes.

5.2. Dimensões e categorias

A seguir se descreve a abrangência das cinco dimensões definidas, bem como as categorias relacionadas à cada uma delas:

5.2.1. Relevância

Como se assinalou no marco teórico, a relevância se refere aos objetivos e conteúdos da educação. A principal finalidade da educação é promover o desenvolvimento integral das pessoas e o respeito à dignidade humana. Por conseguinte, esta é relevante para promover a aprendizagem das competências necessárias para participar nas diferentes atividades da sociedade, para enfrentar os desafios da atual sociedade do conhecimento, ter acesso a um emprego digno, e desenvolver o projeto de vida em comparação aos demais; ou seja, permitir a socialização e a individualização das pessoas.

Para a UNESCO (1996), a educação deve desenvolver competências relacionadas com os quatro pilares da aprendizagem identificados no Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

As grandes metas da educação e dos objetivos estabelecidos para cada nível de ensino devem ser os referenciais para a educação de todos os estudantes, sem exceção. De fato, as finalidades da educação que se expressam no artigo 24 da Convenção das Pessoas com Deficiência são similares às estabelecidas nos diferentes instrumentos de caráter internacional sobre o direito à educação¹³:

¹³ Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) declara-se que a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos. No Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) acrescenta-se o desenvolvimento do sentido de dignidade e capacitar a todas as pessoas para participar efetivamente em uma sociedade livre. Na Convenção dos Direitos da Criança (1989) acrescenta-se ao anterior a finalidade de inculcar à criança o respeito ao meio ambiente natural, a sua identidade cultural, sua língua e valores, e o respeito aos valores nacionais e de outras civilizações.

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.
- b. O desenvolvimento máximo possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais.
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Nesta dimensão se considera a seguinte categoria:

5.2.1.1. Objetivos e conteúdos da educação

Esta categoria implica indagar em que medida os objetivos da educação e o currículo comum estão relacionados à educação dos estudantes com deficiência, independentemente do lugar onde estão sendo escolarizados. Este aspecto é especialmente relevante no caso dos estudantes com deficiências, pois em alguns países ainda existem currículos paralelos para determinados tipos de deficiência ou utilizados em centros de educação especial.

Um dos elementos fundamentais da inclusão é promover a máxima participação de todos os estudantes no currículo e nas atividades escolares para que tenham sucesso em sua aprendizagem. O currículo oficial dos países pode ser uma barreira ou um facilitador, dependendo de suas características, razão pela qual se averigua nesta categoria se o currículo oficial é flexível e tem uma orientação inclusiva. Um currículo inclusivo deve considerar de maneira equilibrada o desenvolvimento das múltiplas inteligências, a aprendizagem na língua materna, ou, por exemplo, na língua de sinais, a educação em direitos humanos e o desenvolvimento de valores como a não discriminação, a valorização das diferenças e a cooperação, entre outros aspectos.

5.2.2. Pertinência

Esta dimensão pretende informar sobre a capacidade de atendimento dos sistemas de ensino às diferentes necessidades, características e identidades dos estudantes para que possam se apropriar dos conteúdos da cultura, mundial e local, e desenvolver sua própria identidade (OREALC/UNESCO Santiago 2007).

A educação deve superar o difícil equilíbrio entre o comum e o diverso, garantindo alguns princípios, objetivos e aprendizagens comuns para todos. Deve garantir a igualdade de oportunidades, e ao mesmo tempo considerar a diversidade dos estudantes e dos contextos educacionais e sociais para garantir a participação e aprendizagem de todos. Muitos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de participação por não ter considerada sua origem social e cultural nem suas características individuais.

Uma educação adequada para todos requer avançar em desenhos universais, onde os espaços de aprendizagem, o currículo, o ensino e a avaliação se diversifiquem e incluam as necessidades de todos os estudantes, ao invés de planejar pensando em «um aluno padrão inexistente» (quanto à capacidade, necessidade, cultura ou lugar de residência), para depois realizar ações individualizadas ou desenhos especiais para atender as necessidades daqueles estudantes ou grupos que não estão contemplados em uma proposta educacional inscrita sob uma lógica da homogeneidade e não da diversidade. (Blanco, 2008).

Os desenhos universais de aprendizagem são flexíveis e permitem personalizar os conteúdos e processos de aprendizagem, sem que isto signifique um trabalho paralelo, utilizando múltiplas formas de apresentação de conteúdos, diferentes formas de participação nas atividades educacionais e uma variedade de formas de expressão. O que é especialmente relevante para os estudantes com deficiência.

Esta dimensão está integrada por três categorias descritas a seguir.

5.2.2.1. Atenção à diversidade

Se refiere a los aspectos normativos vinculados con el respeto y valoración de la diversidad, y de forma particular con el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad y a ser educados junto a sus pares en las escuelas regulares de su comunidad. En la Convención de las Personas con Discapacidad se establece que, para hacer efectivo el derecho a la educación los Estados Parte, asegurarán que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

5.2.2.2. Accesibilidad/adaptabilidad

A acessibilidade e adaptabilidade, como foram vistas no marco conceitual, são dois dos parâmetros para avaliar o cumprimento do direito à educação e são elementos essenciais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, em igualdade de condições com os outros. O princípio da acessibilidade implica em desenhos de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas sem a necessidade de adaptação ou de um formato especializado. A acessibilidade não se refere apenas ao acesso físico, mas também ao acesso à informação, comunicação, estrutura curricular e atividades educacionais.

O desenho universal não dispensa a possibilidade de alguns ajustes ou adaptações para as pessoas com deficiência ou a outros estudantes, caso seja necessário.

Dentro desta categoria encontram-se os seguintes aspectos:

- **Acessibilidade física:** projetos arquitetônicos que facilitam o acesso de todas as pessoas à escola e aos seus diversos espaços educacionais e mobilidade com a maior autonomia possível. Um desenho universal deveria incluir rampas com proteções; escadas com corrimãos; sinalização simples e universal; elevadores de tamanho adequado, nivelamento nos pontos de ônibus e com botões na altura das pessoas que usam cadeiras de rodas; sanitários adequados; sinais luminosos e sonoros; portas amplas e de fácil abertura, entre outros.
- **Códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem oral e escrita.** Aprender esses códigos é essencial não só para garantir a comunicação, mas também o acesso à aprendizagem estabelecida na estrutura curricular e permitir a participação nas atividades educacionais em igualdade de condições com os demais alunos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência prevê que os Estados

devem facilitar a aprendizagem do Braille, da escrita alternativa, de outros meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa.

- **Equipamentos e materiais específicos.** Em certos casos é necessário o fornecimento de determinados equipamentos e materiais adequados para facilitar a autonomia, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, tais como: máquina de escrever em Braille, lousas eletrônicas, cadeiras de rodas, aparelhos auditivos, comunicadores de voz (digitais ou sintéticos), software específico, entre outros. Em outros casos, bastam algumas adaptações nos materiais comumente utilizados pelas crianças, independente do gênero, tais como: incorporação de ímãs nos quebra-cabeças, aumento do tamanho ou espessura das letras de um texto, simplificação da estrutura gramatical ou substituição de algumas palavras para ajudar na compreensão.

5.2.2.3 Serviços de apoio

A UNESCO (2001) define o apoio como todos aqueles recursos humanos que complementam ou reforçam a ação pedagógica dos docentes para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, com especial atenção àqueles que mais precisam de ajuda para aprimorar o seu desenvolvimento, a participação e o avanço na sua aprendizagem. Estes apoios estão presentes permanentemente e podem ir desde o apoio entre os estudantes, professores e familiares até recursos de apoio especializados, tais como, orientadores, psicólogos, fonoaudiólogos ou equipes interdisciplinares.

Para os efeitos deste sistema, consideram-se apenas serviços ou profissionais que prestam atendimento especializado com propósito educacional, abordando os aspectos e necessidades específicas dos estudantes para otimizar seus processos de aprendizagem e participação. Os profissionais que prestam serviços de apoio são muito diferentes de um país para outro, estão organizados em diversas formas e têm distintas funções. Os mais comuns são os docentes com formação especializada, orientadores, psicólogos, intérpretes de sinais, assistentes sociais, fonoaudiólogos, equipes psicopedagógicas ou centros de recursos de caráter comunitário ou distrital. Podem ser internos ou externos aos centros e dependente do setor educacional ou de outros.

Independentemente da forma em que se organizem, os profissionais que desempenham funções de apoio em cada país deverão trabalhar de forma colaborativa com os docentes, cada um contribuindo com seus conhecimentos e experiências para identificar e resolver conjuntamente os problemas educacionais e atender integralmente às necessidades dos estudantes e de suas famílias.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, o apoio está orientado, principalmente, para prevenção e superação das barreiras que impedem a participação e aprendizagem dos alunos. Prioriza-se o trabalho com os docentes e familiares para que estes possam atender cada vez mais as necessidades das crianças e jovens. Privilegia-se o apoio direto aos estudantes dentro da sala de aula, promovendo progressivamente a independência dos alunos em relação a esse apoio.

É importante ressaltar que não existe nenhuma relação mecânica e unilateral entre o fornecimento de serviços de apoio e alunos com deficiência. Em primeiro lugar, nem todos os alunos com deficiência os requerem, ou pelo menos não de forma permanente ao longo da sua escolaridade.

dade. Em segundo lugar, a precisão de determinados apoios depende da capacidade de resposta das escolas e dos professores às necessidades dos alunos.

5.2.3. Equidade

Esta dimensão se refere à capacidade do sistema de ensino de garantir, universalmente, o princípio de igualdade de oportunidades no acesso à educação, à qualidade dos processos educacionais e nos resultados de aprendizagem. A partir da perspectiva dos direitos, é essencial o avanço em direção à igualdade de condições para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente seus potenciais e atingir os mais altos níveis de aprendizagem.

Este princípio tem um significado bastante especial no sistema de informação em desenvolvimento, ao ser dirigido a uma população tradicionalmente ignorada, para a qual não há garantias do direito a uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades.

Equidade significa dar a cada aluno apoio e recursos necessários para que possam estar em igualdade de condições e de oportunidades educacionais, de participação e aprendizagem. Um dos objetivos do sistema de informação é identificar as necessidades dos alunos com deficiência em termos de recursos materiais, humanos e tecnológicos e, em que medida, estas necessidades são atendidas pelos sistemas de ensino assegurando a igualdade de condições com os outros. Esta informação é altamente relevante para as decisões políticas educacionais e a disponibilização de recursos educacionais.

Nesta dimensão, são consideradas duas categorias estreitamente interligadas: a primeira refere-se à igualdade de oportunidades que a população com deficiência tem direito, e a segunda, analisa as diferenças existentes dentro deste grupo, verificando a presença de desigualdades de ordem geográfica, faixa etária, etnia e gênero.

As categorias identificadas são as seguintes:

5.2.3.1. Igualdade de oportunidades. Do ponto de vista da equidade, devem-se manter um equilíbrio entre os princípios de igualdade (o comum) e de diferenciação (o diferente). A educação deve tratar de maneira diferenciada o que é desigual na origem para obter resultados de aprendizagem comparáveis e não reproduzir as desigualdades existentes na sociedade (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Um tratamento diferenciado, que não seja discriminatório ou excludente não significa apenas dar mais a quem tem menos, mas também dar a cada um os recursos necessários, ou seja, personalizar a ajuda. Os alunos com deficiência precisam de uma gama de recursos materiais e equipamentos específicos, assim como meios de transporte, os quais devem ser garantidos pela administração educacional ou outros setores do governo. Devido à elevada taxa de pobreza associada à deficiência, também é necessário contemplar outro tipo de assistência, como alimentação ou bolsas de estudo. Também eliminar barreiras econômicas que limitam o seu acesso e a permanência nos sistemas de ensino. Neste sentido, é importante assegurar que os sistemas de proteção social levem em consideração as necessidades dos alunos com deficiência.

5.2.3.2. Disparidade segundo as características sócio-demográficas. Uma abordagem em relação à equidade consiste em verificar se os progressos ou desafios nacionais identificados beneficiam ou não as pessoas de maneira equitativa, ou se são distribuídos entre a população

de tal modo que reproduz e/ou agrava as desigualdades sociais baseadas em realidades que vão além do estritamente educacional. Esta categoria se refere à identificação de disparidades na população com deficiência que denotam qualquer tipo de discriminação que interfira no exercício do direito à educação. São consideradas disparidades de gênero, área de residência e grupo étnico (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).

5.2.4. Eficácia

A eficácia se refere à capacidade dos sistemas de ensino de cumprir com os seus objetivos e obrigações, assim como de desempenhar as suas funções. Esta dimensão inclui a análise dos resultados e aspectos relacionados aos recursos humanos, práticas e gestão curricular. Melhorar os processos de ensino e aprendizagem envolve não apenas fornecer os recursos e apoio necessários para atender às exigências educacionais das pessoas com deficiência. Deve também responder aos requerimentos dos docentes, proporcionando, através da formação inicial e em serviço, as ferramentas que os permitam identificar a ajuda e o apoio que devem oferecer aos estudantes com deficiência.

As categorias consideradas são:

5.2.4.1. Acesso e conclusão de estudos. Uma das condições fundamentais para a concretização do direito à educação é o acesso aos serviços educacionais como o início da trajetória educacional. Obter informações sobre os níveis de acesso à educação permite-nos identificar a porcentagem da população que está sendo atendida e também a que se encontra excluída. O acesso é uma condição necessária, mas insuficiente para assegurar o direito à educação, pois não garante a permanência no sistema de ensino, nem a aprendizagem e a conclusão da educação obrigatória (OREALC/UNESCO Santiago 2008). Isso significa não somente cumprir com os requisitos estabelecidos para a aprovação em um determinado nível de ensino, mas, também, a sua certificação (primário, secundário ou terciário). Em alguns países, o requisito para a certificação é a aprovação em um ou mais exames, enquanto em outros é o acúmulo de um determinado número de horas de estudo cursadas.

5.2.4.2. Docentes. A qualidade dos docentes e o ambiente criado na sala de aula, excluindo-se as variáveis extraescolares, são os fatores mais importantes para explicar os resultados de aprendizagem dos alunos. Os países da região enfrentam o desafio de implantar políticas e estratégias que garantam que os professores possuam as qualificações profissionais e éticas adequadas e também os meios necessários para fazer valer o direito de todos os alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Por outro lado, a educação inclusiva requer a formação e a contratação de docentes capazes de exprimir a diversidade presente na sociedade (OREALC/UNESCO Santiago 2008).

De acordo com o estabelecido pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), docente é definido como pessoa oficialmente habilitada, com dedicação plena ou parcial, para orientar e direcionar o aprendizado dos alunos independentemente de suas qualificações profissionais. Ficam excluídos desta definição os profissionais da educação que não possuem uma função direta de ensino (por exemplo, diretores ou gestores que não lecionam).

De acordo com o UIS, deve ser considerada como formação específica ou especializada, uma pessoa com formação inicial ou com pós-graduação relacionadas com a educação es-

pecial em geral ou associadas com as diferentes áreas: audição e linguagem, impedimentos neuromotores, cegueira, etc.

A formação contínua refere-se à capacitação que os docentes recebem para reforçar as suas competências profissionais e éticas que aprimorem a qualidade do ensino. De acordo com o SIRIED as temáticas de capacitação de interesse estão relacionadas com a atenção à diversidade, educação inclusiva, o conhecimento das diferentes deficiências, a identificação das barreiras à aprendizagem e a participação, trabalho comunitário, entre outros.

5.2.5. Eficiência

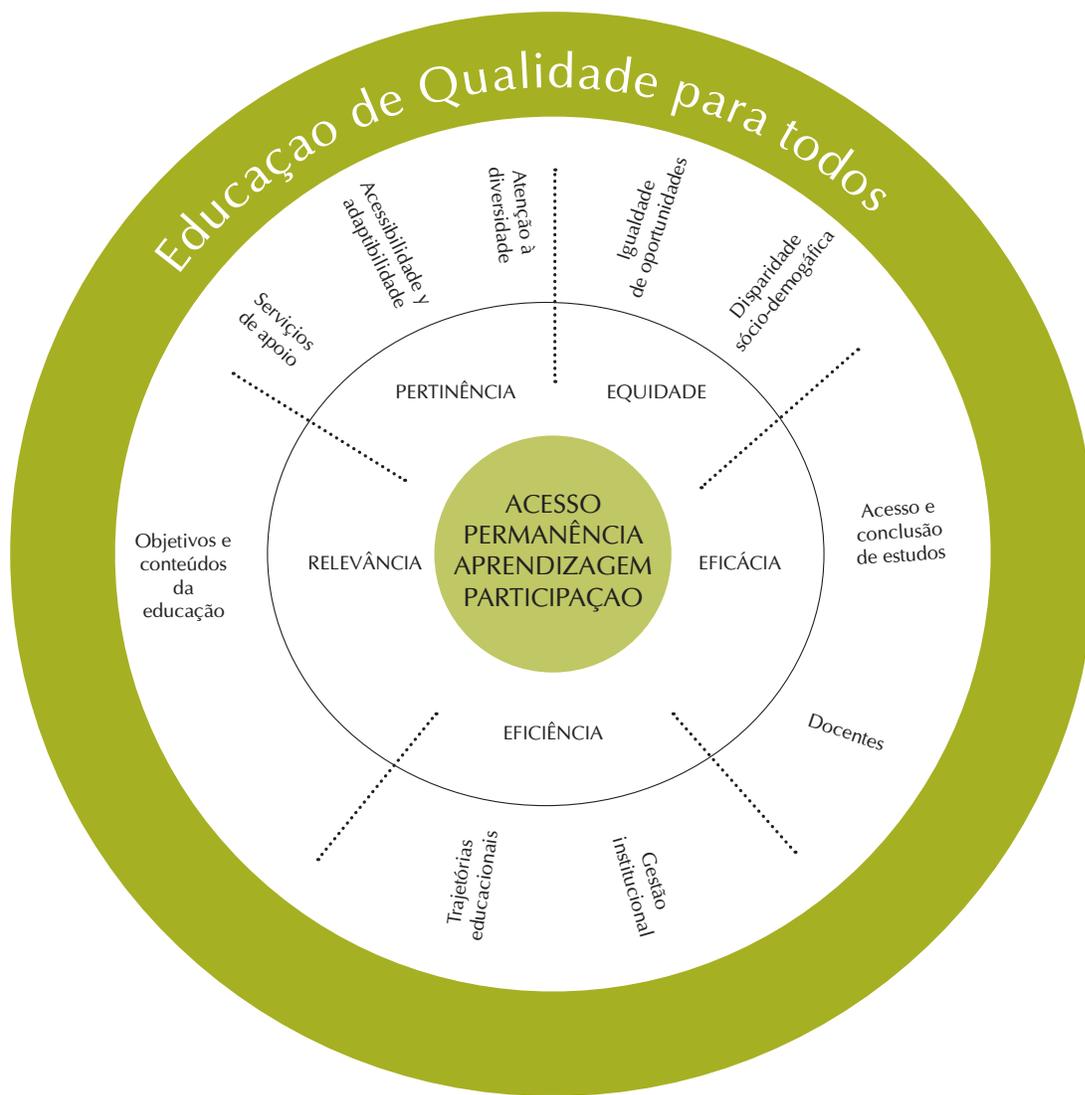
A eficiência está relacionada com a utilização responsável dos recursos públicos destinados à educação, alcançando o máximo de resultados com o mínimo de recursos possíveis e seus respectivos modelos de gestão. Abrange também a gestão institucional, incluindo os mecanismos de participação da comunidade escolar (docentes, alunos e famílias), e parcerias com a comunidade por intermédio das autoridades locais, setor privado e as ONGs.

São consideradas duas categorias:

5.2.5.1. Trajetórias educacionais: Um dos objetivos do sistema de informação é conhecer a situação educacional dos estudantes com deficiência, o que significa obter informação não apenas sobre o seu acesso à educação, mas também sobre ser percurso escolar (repetência, atraso escolar, ingresso tardio, evasão escolar). A trajetória educacional é o caminho teórico ou desejável que cada estudante deveria seguir no sistema de ensino, que não considera necessariamente o percurso escolar de cada um (Terigi F., citado em Blanco, Hirmas e Eroles, D., 2009). Esta trajetória pode ser alterada pelo ingresso tardio e repetência que conduzem ao atraso escolar e, em muitos casos, ao abandono.

5.2.5.2. Gestão Institucional: Caminhar para uma educação de qualidade para todos, exige um novo modelo de escola e o desenvolvimento de políticas que facilitem a sua implementação. São necessárias mudanças na cultura, organização e práticas pedagógicas das escolas, que permitam a participação e aprendizagem de todos os estudantes; a construção de comunidades de aprendizagem e de colaboração e a abertura das escolas às famílias e à comunidade.

O gráfico abaixo tenta representar este modelo de análise:



6. Indicadores

A identificação de indicadores relevantes e significativos que atendam às necessidades e preocupações expostas em cada uma das categorias do modelo de análise, não foi tarefa fácil. Como mencionado nas seções anteriores, os indicadores considerados relevantes e significativos em cada temática, foram submetidos a várias instâncias de validação e análise de viabilidade. Como resultado deste processo, foram selecionados, para integrar o sistema de informação, 42 indicadores, dos quais 23 são quantitativos e 19 qualitativos.

É importante reiterar que os indicadores propostos complementam o sistema de indicadores definidos pela OREALC/UNESCO Santiago para avaliar a qualidade da Educação para Todos, centrados, especificamente, sobre uma população ignorada nas estatísticas dos sistemas de informação. Estes indicadores nos permitem construir uma visão mais ampla e abrangente sobre a situação educacional da população com deficiência e monitorar de forma mais precisa o progresso em relação aos objetivos da Educação para Todos.

Associados a cada dimensão e categoria podemos encontrar indicadores qualitativos (Exemplo: Dimensão: relevância-Categoria: finalidade e conteúdo da educação); indicadores quantitativos (Exemplo: Dimensão: eficácia-Categoria: acesso e conclusão de estudos) ou uma combinação de ambos (Exemplo: Dimensão: pertinência-Categoria: atenção à diversidade). Quando a temática permite, são propostos indicadores de distintas naturezas (qualitativos e quantitativos) para obter diferentes pontos de vista e proporcionar a triangulação da informação. Por exemplo, na categoria atenção à diversidade, da dimensão pertinência analisa-se «a presença de regulamentos destinados a assegurar o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação inclusiva» (indicador qualitativo N°5) e contrasta-se com «o percentual de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares» (indicador quantitativo N°9). Esta triangulação nos permite identificar a distância entre o nível declaratório e a realidade.

Um importante desafio é a disponibilidade de dados para construir os indicadores propostos. Em função dos antecedentes descritos nas seções anteriores e dos indicadores selecionados foram desenhados instrumentos de coleta de dados a serem utilizados nas pesquisas para que sejam aplicadas pelos Ministérios da Educação dos países da região. Os institutos de estatísticas dos Ministérios de Educação dos países -na medida em que seja necessário- deverão introduzir em suas próprias coletas de dados ou sistemas de captação as alterações indispensáveis para atender a esses requerimentos. A única temática incorporada neste sistema que não pode ser respondida pelos sistemas de estatísticas da educação é a relacionada com a estimativa da população com deficiência excluída do sistema de ensino, sendo a fonte de referência os censos demográficos ou pesquisas específicas. A este respeito, é importante destacar a inclusão da deficiência, pela primeira vez, como um tema de interesse na revisão dos Princípios e Recomendações para os Censos Demográficos para o Programa Mundial de Censos Populacionais e Habitacionais do ano 2000.

Abaixo, encontra-se uma matriz com as dimensões, categorias e indicadores que compõem o sistema de informação, onde cada indicador é descrito segundo suas especificações quantitativas (definição, propósito, método de cálculo, dados requeridos, fontes estatísticas, desagregação) ou qualitativas (propósito, descritores).

6.1. Matriz de indicadores

DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES
RELEVÂNCIA	Finalidade e conteúdo da educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há reconhecimento de que os propósitos e objetivos gerais da educação são os mesmos para todos os estudantes. 2. A estrutura curricular comum é referência para todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação. 3. Existe uma estrutura curricular inclusiva que considera a diversidade das necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.
	Atenção à diversidade	<ol style="list-style-type: none"> 4. Há garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas. 5. Há garantia do direito das pessoas com deficiência ao acesso a uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino. 6. Há incentivo ao acesso das crianças com deficiência aos serviços e programas de atenção e educação na primeira infância. 7. Promove-se o desenvolvimento de propostas metodológicas que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. 8. Nos procedimentos de avaliação e promoção são consideradas as necessidades e características particulares dos estudantes com deficiência. 9. Porcentagem de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, por nível de ensino. 10. Número de organizações da sociedade civil envolvidas na promoção e proteção do direito à educação das pessoas com deficiência.
PERTINÊNCIA	Acessibilidade/adaptabilidade	<ol style="list-style-type: none"> 11. Há garantias de aprendizagem de códigos de comunicação aumentativos, alternativos e/ou complementares à linguagem oral e escrita para garantir a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência. 12. Existem critérios e diretrizes para o desenho universal na construção de edifícios escolares. 13. Porcentagem de edifícios escolares com desenho universal ou adaptações na sua infraestrutura que garantam a acessibilidade física para todos. 14. Porcentagem de estudantes com deficiência que recebem equipamentos e materiais específicos necessários para a participação e acessibilidade à estrutura curricular, por nível de ensino. 15. Porcentagem de estudantes com deficiência que acessam aos códigos de comunicação complementares e/ou alternativos à linguagem oral e escrita para garantir o acesso à informação, a participação e a aprendizagem, por nível de ensino. 16. São definidos procedimentos que permitam identificar as barreiras e as necessidades de apoio e recursos necessários para os alunos com deficiência.

PERTINÊNCIA	Serviços de apoio	<p>17. Existem serviços de apoio com uma orientação inclusiva para favorecer a aprendizagem e a participação de todos os alunos.</p> <p>18. Porcentagem de estabelecimentos educacionais do ensino regular que incluem estudantes com deficiência e que recebam apoio, por nível de ensino.</p>
EQUIDADE	Igualdade de oportunidades	<p>19. Existem políticas intersetoriais para assegurar a igualdade de condições das pessoas com deficiência no exercício pleno do direito à educação.</p> <p>20. São identificadas barreiras econômicas e adotam-se políticas e medidas para garantir a educação gratuita para pessoas com deficiência.</p> <p>21. Porcentagem de estudantes com deficiência que são beneficiados pelos serviços de transporte, bolsas de estudo e alimentação, segundo o tipo de deficiência.</p> <p>22. Porcentagem de estabelecimentos educacionais regulares que atendam estudantes com deficiência, por tipo de gestão e nível de ensino.</p> <p>23. Porcentagem de programas/estabelecimentos de ensino para jovens e adultos que atendem estudantes com deficiência, por tipo de gestão e nível de ensino.</p> <p>24. Taxas específicas de matrícula por idade da população com deficiência de 0 a 24 anos.</p>
	Disparidade segundo características sócio-demográficas	<p>25. Distribuição percentual, por gênero, dos alunos com deficiência, por tipo de deficiência.</p> <p>26. Relação entre os alunos com deficiência, por gênero e o total de alunos matriculados no sistema, por nível de ensino.</p> <p>27. Relação entre os alunos com deficiência e o total de alunos matriculados nas zonas urbana e rural, por nível de ensino.</p> <p>28. Número de alunos com deficiência matriculados por cada mil alunos matriculados no sistema educacional, segundo grupo étnico e gênero, por nível de ensino.</p>
EFICÁCIA	Acesso e conclusão dos estudos	<p>29. Número de estudantes com deficiência por cada mil estudantes matriculados no sistema educacional, por nível de ensino e tipo de deficiência.</p> <p>30. Número de estudantes com deficiência por cada mil alunos matriculados no sistema educacional formal e não formal por idade, para o grupo de 0 a 6 anos.</p> <p>31. Número de graduados com deficiência por cada mil graduados do sistema educacional, por nível de ensino e tipo de deficiência</p>

EFICÁCIA	Docentes	<p>32. Porcentagem de docentes que recebem formação continuada relacionada à educação inclusiva, à atenção à diversidade e às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, por nível de ensino.</p> <p>33. Porcentagem de docentes com deficiência, por nível de ensino e tipo de deficiência.</p> <p>34. A formação de docentes inclui habilidades para a atenção à diversidade e o desenvolvimento da educação inclusiva.</p>
EFICIÊNCIA	Trajetórias educacionais	<p>35. Porcentagem de estudantes com deficiência aprovados, reprovados e que abandonaram o sistema de ensino, por nível educacional e tipo de deficiência..</p> <p>36. Porcentagem de estudantes repetentes com deficiência matriculados no ensino regular, por nível de ensino.</p> <p>37. Estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, com defasagem idade/série de dois anos ou mais.</p> <p>38. Porcentagem de estudantes com deficiência que se matriculam em instituições especializadas depois de haver passado pelo ensino regular, segundo o tipo de deficiência..</p>
	Gestão institucional	<p>39. Incentiva-se o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos com uma orientação inclusiva.</p> <p>40. Garante-se a participação de todos os estudantes na tomada de decisões.</p> <p>41. Há o estabelecimento de instâncias para garantir a participação das famílias..</p> <p>42. Há incentivo para a participação da comunidade no atendimento à diversidade dos estudantes.</p>

6.2 Especificações técnicas

Dimensão: Relevância

Categoria: Finalidade e conteúdo da educação

1. Indicador: *A finalidade e os objetivos gerais da educação são os mesmos para todos os estudantes.*

Propósito:

O propósito deste indicador é verificar se a finalidade da educação e os objetivos gerais estabelecidos para cada nível de ensino servem de referência para a educação dos alunos com deficiência, independentemente de onde eles foram escolarizados.

2. Indicador: *A estrutura curricular comum é referência para a educação de todos os estudantes.*

Propósito:

Monitorar se os países possuem uma estrutura curricular de referência para a educação de todos os estudantes com as diversificações ou ajustes necessários ou se são diferenciados para as pessoas com deficiência ou instituições especializadas. Do ponto de vista da in-

clusão, é necessário eliminar os currículos paralelos ou diferenciados para determinados grupos populacionais.

3. Indicador: *Existe uma estrutura curricular inclusiva, que considere a diversidade de necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.*

Propósito:

O propósito deste indicador é avaliar se os currículos dos países da região têm uma orientação inclusiva que possibilita a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 3.1. O currículo considera lições para o desenvolvimento equilibrado dos diferentes níveis de habilidades e inteligências múltiplas.
- 3.2. O currículo desenvolve a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade.
- 3.3. O currículo promove aprendizagem para a construção da própria identidade.
- 3.4. O currículo promove valores de solidariedade, cooperação e o entendimento mútuo como base para a convivência.
- 3.5. O currículo promove o conhecimento e a vivência dos direitos humanos e da igualdade dos direitos de todos os grupos da sociedade.
- 3.6. O currículo promove a interculturalidade e o bilingüismo.

Dimensão: Relevancia

Categoria: Atenção à diversidade

4. Indicador: *Garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas.*

Propósito:

Verificar se as legislações e regulamentos nacionais e/ou dos Estados são explícitos em relação ao direito à educação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas e se existem medidas e mecanismos de fiscalização e vigilância para o cumprimento deste direito.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 4.1. São estabelecidos os direitos de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência de receber uma educação de qualidade desde o nascimento e ao longo de toda a vida.
- 4.2. É estabelecido o direito das pessoas com deficiência a uma educação gratuita e obrigatória.

- 4.3. Existem instâncias e procedimentos para exigir o direito à educação.
- 4.4. Existem mecanismos para fiscalizar o cumprimento do direito à educação das pessoas com deficiência.

5. Indicador: *Há garantia do direito das pessoas com deficiência ao acesso a uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino*

Propósito:

Avaliar o progresso dos países em relação ao desenvolvimento de normas e políticas de educação inclusiva que garantam o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares de sua comunidade.

Metodologia:

São propostos os seguintes descritores:

- 5.1. É adotado um enfoque abrangente da educação inclusiva.
- 5.2. Existe uma política e planejamento para o desenvolvimento dos estabelecimentos educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino.
- 5.3. Estão estabelecidos mecanismos para que as pessoas com deficiência acessem as escolas regulares na comunidade onde moram.
- 5.4. Existem normas para proibir e punir a discriminação na educação, considerando, explicitamente, a discriminação do sistema regular em razão da deficiência.

6. Indicador: *Incentiva-se o acesso de crianças com deficiência aos serviços em programas de atenção e educação na primeira infância.*

Propósito:

Verificar o progresso dos países no desenvolvimento de políticas educacionais para a atenção e educação na primeira infância como uma prioridade para o atendimento de crianças com deficiência e o apoio que necessitam, já que estes anos são particularmente importantes para compensar precocemente as suas dificuldades e facilitar a inclusão educacional durante toda a trajetória escolar.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 6.1. É reconhecida na legislação e políticas a importância dos cuidados e educação na primeira infância das crianças com deficiência.
- 6.2. Há serviços para a identificação precoce das necessidades das crianças com deficiência e seu encaminhamento oportuno a programas e serviços de atenção e educação na primeira infância.
- 6.3. São definidos programas e ações para a conscientização dos pais, autoridades e público em geral sobre a importância dos cuidados e da educação na primeira infância devido ao seu impacto no desenvolvimento das crianças.

7. Indicador: *Promove-se o desenvolvimento de propostas metodológicas que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.*

Propósito:

Averiguar se as políticas e diretrizes da administração do sistema de ensino promovem o desenvolvimento de desenhos universais de aprendizagem que permitam a participação de todos os estudantes, sem deixar de lado as necessidades individuais de cada um. A mera existência de políticas a este respeito não garante o desenvolvimento das escolas e de práticas inclusivas, mas é um indicador de prioridade e importância dada à inclusão no âmbito das administrações educacionais.

Metodologia:

São utilizados os seguintes descritores:

- 7.1 É fornecida orientação para o desenvolvimento de desenhos universais de aprendizagem que sejam relevantes para as necessidades educacionais de todos os estudantes.
- 7.2 Há incentivo à utilização de diversos métodos e materiais que permitam diferentes formas de apresentação, expressão e participação dos alunos com deficiência.
- 7.3 É potenciada uma pedagogia centrada nos estudantes e na aprendizagem cooperativa.
- 7.4 Promove-se o desenvolvimento de um clima emocional e relacional positivo.

8. Indicador: *Nos procedimentos de avaliação e de promoção são consideradas as necessidades e características particulares do aluno com deficiência.*

Propósito:

Saber até que ponto os processos de avaliação e critérios de promoção consideram as necessidades e exigências dos alunos com deficiência para que estejam em igualdade de condições com as outras pessoas.

Metodologia:

São propostos os seguintes descritores

- 8.1. Enfatiza-se a importância de avaliação do potencial dos estudantes com deficiência e não apenas as suas dificuldades.
- 8.2. Existem recursos e apoio para garantir a participação de alunos com deficiência nos processos de avaliação em igualdade de condições com os demais como, por exemplo: dar mais tempo ao aluno, o uso de códigos como língua de sinais e máquinas Braille ou computadores adaptados.
- 8.3. Nos critérios de promoção e certificação é considerada a situação particular dos alunos com deficiência, sem que haja redução das expectativas com respeito às suas possibilidades, assegurando a igualdade de oportunidades na trajetória escolar.
- 8.4. Incentiva-se a utilização de diversos procedimentos e instrumentos de avaliação para atender os diferentes estilos, capacidades e possibilidades de expressão dos estudantes.

9. Indicador: *Porcentagem de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, por nível de ensino.*

Definição:

Porcentagem de alunos com deficiência matriculados no ensino regular em um determinado nível de ensino, do total de alunos com deficiência matriculados neste nível.

Propósito:

Avaliar o progresso dos países em relação ao direito dos estudantes à educação em escolas regulares da comunidade, sem discriminação em razão da deficiência. O complemento deste indicador possibilita revelar o volume de alunos escolarizados em escolas ou classes especiais. Este indicador mostra a prioridade dada pelos países à educação inclusiva e os esforços que devem ser realizados para disponibilizar vagas suficientes nas escolas regulares para alunos com deficiência.

Método de cálculo:

$$\%MD(ER)_n^t = \frac{MD(ER)_n^t}{MD_n^t} * 100$$

Onde:

$\%MD(ER)_n^t$: porcentagem de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular no nível «n» no ano letivo «t»

$MD(ER)_n^t$: número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular no nível «n» no ano letivo «t»

MD_n^t : número total de estudantes com deficiência matriculados no nível «n» nas modalidades, regular e especial, no ano letivo «t»

t: ano letivo

n: nível de ensino. Não inclui níveis 4, 5 e 6 da classificação respectiva

Desagregação:

Ea medida que as estatísticas permitam, o indicador deverá ser separado por tipo de deficiência para identificar quais os alunos com deficiência são mais excluídos.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Dados requeridos:

Estudantes com deficiência matriculados, por nível, no ensino regular e na educação especial.

Para a construção deste indicador, por tipo de deficiência, é necessário o número de alunos matriculados em cada modalidade por nível educacional e tipo de deficiência.

10. Indicador: *Número de organizações da sociedade civil que participam na promoção e proteção do direito à educação das pessoas com deficiência.*

Propósito:

Conhecer o nível de comprometimento da sociedade civil na promoção, proteção e defesa do direito à educação das pessoas com deficiência. A disponibilização de uma lista de organizações permitirá, não só quantificar, mas também conhecer o tipo de ações que tomam e as parcerias que poderão ser estabelecidas com a sociedade civil.

Método de cálculo:

$COSC^t$: número de organizações da sociedade civil que participam na promoção e proteção do direito à educação das pessoas com deficiência no ano «t».

t: ano letivo

Fonte:

Registros de Organizações da Sociedade Civil ou de Organizações Não Governamentais dos países. Conselho Nacional sobre Deficiência, Informantes chave nacionais, entre outros.

Desagregación:

Por atividade/serviço das instituições (pendente para categorizar).

Categoría: *Acessibilidade/adaptabilidade*

11. Indicador: *Há garantias para a aprendizagem de códigos de comunicação aumentativos, alternativos e/ou complementares à linguagem oral e escrita para garantir a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência.*

Propósito:

Verificar se existem políticas explícitas que visam garantir o direito dos estudantes para aprender outros códigos de comunicação aumentativos, alternativos e/ou complementares à linguagem oral e escrita e se são tomadas medidas para o ensino dos mesmos. Aprender esses códigos é essencial para participar, aprender e realizar o direito à educação.

Metodología:

São definidos os seguintes descritores:

- 11.1. O currículo inclui a aprendizagem de códigos de comunicação aumentativos, alternativos ou complementares à linguagem oral e escrita.
- 11.2. Existe uma política para garantir a aprendizagem dos códigos de comunicação alternativos ou complementares à linguagem oral e escrita.
- 11.3. São adotadas medidas para contratar professores, inclusive professores com deficiência, com formação em língua de sinais, especialistas em Braille e outros sistemas de comunicação.

12. Indicador: *Existem critérios e diretrizes para o desenho universal na construção dos estabelecimentos escolares.*

Propósito:

Este indicador tem como objetivo verificar se as disposições ou medidas normativas asseguram acessibilidade e mobilidade autônoma nas escolas.

Metodología: São definidos os seguintes descritores

- 12.1. São definidas normas e/ou medidas para assegurar que novas construções escolares reúnam as condições de acessibilidade para todos, com especial atenção às necessidades da população com deficiência.
- 12.2. São tomadas medidas para garantir a acessibilidade nos estabelecimentos escolares existentes.
- 12.3. Há incentivo para a construção/adaptação de estabelecimentos escolares acessíveis a todos.

13. Indicador: *Porcentagem de edifícios escolares com desenho universal ou adaptações em sua infraestrutura que garantam acessibilidade física a todos.*

Definição:

É a relação, expressa em porcentagem, entre o número de estabelecimentos escolares que atendem cada uma das condições arquitetônicas definidas nas normativas do país e o total de estabelecimentos escolares.

Propósito:

Avaliar os progressos em relação à acessibilidade aos estabelecimentos escolares e aos diferentes espaços educacionais, considerando as necessidades dos alunos com deficiência.

Método de cálculo:

$$\%CE_a^t = \frac{CE_a^t}{CE^t} * 100$$

Onde:

$\%CE_a^t$: porcentagem de estabelecimentos escolares que atendem cada uma das condições arquitetônicas definidas, no ano letivo «t»

CE_a^t : número de estabelecimentos escolares que atendem a cada uma das condições arquitetônicas «a» no ano letivo «t»

CE^t : total de estabelecimentos escolares no ano letivo «t»

t: año escolar

a: condição arquitetônica:

- * Vias de acesso adequadas
- * Banheiros adequados/adaptados
- * Adaptações no interior das escolas

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Datos requeridos:

Número total de estabelecimentos escolares (todos os níveis e modalidades).

Número de estabelecimentos escolares (todos os níveis e modalidades), de acordo com o cumprimento das condições arquitetônicas definidas.

14. Indicador: *Porcentagem de alunos com deficiência que recebem os equipamentos e materiais específicos necessários para a sua participação e acesso à estrutura curricular, por nível de ensino.*

Definición

É a relação, expressa em porcentagem, entre o número de alunos com deficiência matriculados em um determinado nível de ensino que recebem os equipamentos e materiais específicos, e o número total de alunos com deficiência matriculados nesse nível que os requeira.

Propósito:

O objetivo deste indicador é avaliar a capacidade de resposta dos sistemas educacionais às necessidades dos alunos com deficiência em termos de equipamentos e materiais que garantam a sua independência, participação e aprendizagem em igualdade de condições com os outros estudantes. Este indicador permite identificar a brecha entre as necessidades potenciais e as realmente atendidas.

Método de cálculo:

$$\%MD(AE)_{q,n}^t = \frac{MD(AE)_{q,n}^t}{MD(NE)_{q,n}^t} * 100$$

Onde:

$\%MD(AE)_{q,n}^t$: Porcentagem de estudantes com deficiência que recebem equipamentos e materiais específicos, por tipo de equipamento «q» e nível de ensino «n» no ano letivo «t»

$MD(AE)_{q,n}^t$: Número de estudantes com deficiência matriculados no nível de ensino «n» que recebem os equipamentos e materiais específicos «q» no ano letivo «t»

$MD(NE)_{q,n}^t$: Número de estudantes com deficiência matriculados no nível de ensino «n» que necessitam equipamentos e materiais específicos «q» no ano letivo «t»

t: ano letivo

n: nível de ensino

q: tipo de equipamento

- * Mobiliário adaptado
- * Computadores adaptados
- * Software específico
- * Materiais em sistema Braille ou outros códigos e formatos
- * Outros

Nota: um mesmo aluno será contado tantas vezes quantos equipamentos ele receba e requeira. Deverão ser considerados os alunos matriculados em todas as modalidades.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Datos requeridos:

Número de alunos com deficiência que necessitam de equipamentos e materiais específicos definidos, por nível de ensino.

Número de alunos com deficiência que recebem equipamentos e materiais específicos definidos, por nível de ensino

15. Indicador: *Porcentagem de estudantes deficientes matriculados que têm acesso aos códigos de comunicação complementares e/ou alternativos à linguagem oral e escrita para garantir o acesso à informação, à participação e aprendizagem, por nível de ensino.*

Definição:

É a relação, expressa em porcentagem, entre o número de alunos com deficiência matriculados em um determinado nível de ensino que acessam os códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem oral e escrita, e o total de alunos com deficiência matriculados nesse nível que os requeiram.

Propósito:

Monitorar o acesso dos alunos à aprendizagem do código complementar ou alternativo à linguagem oral ou que os requeiram. Este indicador identifica a brecha entre as necessidades potenciais e as de fato atendidas.

Método de cálculo:

$$\%MD(ACC)_{c,n}^t = \frac{MD(ACC)_{c,n}^t}{MD(NCC)_{c,n}^t} * 100$$

Onde:

$\%MD(ACC)_{c,n}^t$: porcentagem de estudantes com deficiência que têm acesso aos códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem escrita ou oral, por tipo de código «c», nível de ensino «n», no ano letivo «t»

$MD(ACC)_{c,n}^t$: número de estudantes com deficiência matriculados no nível de ensino «n» que têm acesso aos códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem escrita ou oral, que os requeiram, por tipo de código «c» e no ano letivo «t»

$MD(NCC)_{c,n}^t$: número de estudantes com deficiência matriculados no nível de ensino «n» que necessitam ter acesso aos códigos de comunicação complementares ou alternativos à lingua-

gem oral ou escrita, que os requeiram, por tipo de código
«C», no ano letivo «t»

t: ano letivo

n: nível de ensino

c: tipo de código

- * Língua de sinais
- * Sistema Braille
- * Código de comunicação total
- * BLISS
- * Outros

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência que requeiram acesso a algum dos códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem oral e escrita, por nível de ensino.

Número de estudantes com deficiência que têm acesso a algum dos códigos de comunicação complementares ou alternativos à linguagem oral e escrita, por nível de ensino.

16. Indicador: *São definidos procedimentos para identificar as barreiras e necessidades de apoio e recursos requeridos para os alunos com deficiência*

Propósito:

Este indicador mostra o grau de institucionalização dos procedimentos que permitem identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, suas necessidades de apoio e os recursos que devem ser fornecidos para garantir sua plena participação e aprendizagem.

Metodología:

São utilizados os seguintes descritores:

- 16.1 Existem orientações e mecanismos para identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência para entrar e permanecer na escola, participar e aprender.
- 16.2 Existem orientações e mecanismos para identificar as necessidades de apoio dos estudantes com deficiência.

Categoria: Serviços de apoio

17. Indicador: *Existem serviços de apoio com uma orientação inclusiva para promover a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.*

Propósito:

O objetivo do indicador é identificar a existência de regras e diretrizes que regem o funcionamento dos serviços de apoio com uma orientação inclusiva.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores

- 17.1 As regras que regem o funcionamento, estrutura e organização dos serviços de apoio favorecem a inclusão plena.
- 17.2 Enfatiza-se a necessidade de fornecer apoio aos estudantes dentro das salas de aula.
- 17.3 Os profissionais de apoio são orientados a trabalhar conjuntamente com a escola, incluindo os docentes e as famílias.
- 17.4 Promove-se e criam-se condições para a adoção de modelos de trabalho colaborativo entre as equipes de apoio e os docentes regulares.
- 17.5 Promove-se a conversão dos centros educacionais especiais em centros de recursos e apoio às escolas e à comunidade.

18. Indicador: *Porcentagem de estabelecimentos de ensino regular que incluem alunos com deficiência e recebem serviços de apoio, por nível de ensino.*

Definição:

É a relação, expressa em porcentagem, entre o número de estabelecimentos de ensino regular de um determinado nível de ensino, que incluem alunos com deficiência e recebem serviços de apoio, e o total de estabelecimentos regulares que incluem alunos com deficiência e precisam receber serviços de apoio.

Propósito:

O propósito deste indicador é mostrar a capacidade de resposta dos sistemas de educação para prestar apoio às escolas que precisam lidar com a diversidade e as necessidades dos alunos com deficiência. Este indicador identifica os esforços a serem realizados para proporcionar apoio às escolas com maiores necessidades.

Método de cálculo:

$$\%ER(MD)_n^{RSA, t} = \frac{ER(MD)_n^{RSA, t}}{ER(MD)_n^{NSA, t}} * 100$$

Onde:

$\%ER(MD)_n^{RSA, t}$: porcentagem de estabelecimentos do ensino regular de nível «n» que atendem estudantes com deficiência e recebem serviços de apoio no ano letivo «t»

$ER(MD)_n^{RSA, t}$: número de estabelecimentos do ensino regular de nível «n» que atendem estudantes com deficiência e recebem serviços de apoio no ano letivo «t»

$ER(MD)_n^{NSA, t}$: número de estabelecimentos do ensino regular de nível «n» que atendem estudantes com deficiência e requerem serviços de apoio no ano letivo «t»

n: nível de ensino

t: ano letivo

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Datos requeridos:

Número de estabelecimentos do ensino regular que incluem estudantes com deficiência e requeiram de serviços de apoio, por nível de ensino.

Número de estabelecimentos do ensino regular que incluem estudantes com deficiência e recebem serviços de apoio, por nível de ensino.

Desagregação:

Por tipo de organização dos serviços de apoio.

Dimensao: Equidad

Categoria: Igualdade de oportunidades

19. Indicador: *Existem políticas intersetoriais para assegurar a igualdade de condições das pessoas com deficiência no pleno exercício do direito à educação.*

Propósito:

O propósito deste indicador é informar a existência e a importância de políticas intersetoriais que garantam o atendimento integral das necessidades das pessoas com deficiência em igualdade de condições, assim como o acesso à educação, participação e aprendizagem.

20. Indicador: *Existem barreiras econômicas e são adotadas políticas e medidas para garantir a gratuidade da educação para as pessoas com deficiência.*

Propósito:

Avaliar o progresso dos países em assegurar o ensino gratuito às pessoas com deficiência, especialmente, a crianças e jovens vulneráveis e de baixa renda.

21. Indicador: *Porcentagem de estudantes com deficiência beneficiários de transporte, bolsas de estudo ou alimentação, segundo tipo de deficiência.*

Definição:

Porcentagem de estudantes com deficiência que são beneficiários de serviços de transporte, bolsas de estudo ou alimentação.

Propósito:

Este indicador informa o número de alunos com deficiência que estão recebendo ajuda para garantir a igualdade de oportunidades. Este indicador identifica também os esforços que são necessários para atender às necessidades de todos os alunos e avaliar o impacto das medidas tomadas no acesso e permanência no sistema de ensino dos estudantes com deficiência.

Método de cálculo:

$$\%MD(BS)_{s,d}^t = \frac{MD(BS)_{s,d}^t}{MD_d^t} * 100$$

Onde:

$\%MD(BS)_{s,d}^t$: porcentagem de estudantes com deficiência beneficiários de transporte, bolsas de estudo ou alimentação, segundo tipo de deficiência «d» no ano letivo «t»

$MD(BS)_{s,d}^t$: de estudantes com deficiência beneficiários de transporte, bolsas de estudo ou alimentação, por tipo de deficiência no ano letivo «t»

MD_d^t : número de estudantes, segundo tipo de deficiência no ano letivo «t»

t : ano letivo

d : tipo de deficiência

s : tipo de serviço

* Transporte

* Bolsa de estudo

* Alimentação

Desagregação:

Por modalidade de ensino.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Institutos de Estatísticas dos Ministérios responsáveis das políticas sociais e Conselhos Nacionais de Deficiência.

Dados requeridos:

Número de alunos com deficiência segundo o tipo e modalidade.

Número de estudantes com deficiência que recebem serviços de transporte, bolsas de estudo, alimentação, segundo o de deficiência e modalidade.

22. Indicador: *Porcentagem de estabelecimentos do ensino regular que atendem estudantes com deficiência, por tipo de gestão e nível de ensino.*

Propósito:

Este indicador permite avaliar a forma como as crianças com deficiência são recebidas nas escolas do ensino regular e os esforços que precisam ser feitos para que todas as escolas possam acolher a diversidade.

Definição:

É a relação, expressa em porcentagem, entre os estabelecimentos do ensino regular, correspondentes a um determinado tipo de gestão e nível de ensino que atendem alunos com deficiência, e o total de estabelecimentos do ensino regular com este tipo de gestão e nível.

Método de cálculo:

$$\%ER(MD)_{n,p}^t = \frac{ER(MD)_{n,p}^t}{ER_{n,p}^t} * 100$$

Onde:

$\%ER(MD)_{n,p}^t$: porcentagem de estabelecimentos do ensino regular que atendem estudantes com deficiência, de nível «n» e tipo de gestão «p».

$ER(MD)_{n,p}^t$: número de estabelecimentos do ensino regular que atendem estudantes com deficiência, de nível «n» e tipo de gestão «p».

$ER_{n,p}^t$: número total de estabelecimentos do ensino regular de nível «n» e tipo de gestão «p»

t: ano letivo

n: nível de ensino

p: tipo de gestão

Desagregação:

Por localização ou área geográfica: urbano-rural

Fuente:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Datos requeridos:

Número total de estabelecimentos do ensino regular por nível, tipo de gestão e área.

Número de estabelecimentos do ensino regular que atendem estudantes com deficiência, por nível, tipo de gestão e área.

23. Indicador: *Porcentagem de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos, que atendem estudantes com deficiência, por tipo de gestão e nível de ensino.*

Definição:

Relação entre o número de estabelecimentos de educação para jovens e adultos de um determinado tipo de gestão e nível de ensino que atendem alunos com deficiência e o número total de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos deste tipo de gestão e nível, expresso em porcentagem.

Propósito:

Este indicador complementa o anterior e permite avaliar em que medida os estabelecimentos para jovens e adultos estão abertos para receber pessoas com deficiência.

Método de cálculo:

$$\%EJA(MD)_{n,p}^t = \frac{EJA(MD)_{n,p}^t}{EJA_{n,p}^t} * 100$$

Onde:

$\%EJA(MD)_{n,p}^t$: porcentagem de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos que atendem estudantes com deficiência de nível «n» e tipo de gestão «p», no ano letivo «t»

$EJA(MD)_{n,p}^t$: número de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos que atendem estudantes com deficiência de nível «n» e tipo de gestão «p», no ano letivo «t»

$EJA_{n,p}^t$: número total de estabelecimentos de ensino de jovens e adultos de nível «n» e tipo de gestão «p», no ano letivo «t»

t: ano letivo

n: nível de ensino

p: tipo de gestão

Desagregación:

Por localização ou zona geográfica: urbano-rural

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Dados requeridos:

Número total de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos por nível, tipo de gestão e localização.

Número de estabelecimentos de ensino para jovens e adultos que atendem estudantes com deficiência por nível, tipo de gestão e localização.

24. Indicador: *Taxa de matrícula por idade da população com deficiência de 0 a 24 anos.*

Definição:

Porcentagem de pessoas com deficiência de 0 a 24 anos matriculadas no sistema de ensino, independentemente do nível e modalidade.

Propósito:

Mostrar a importância da participação na educação de uma faixa etária específica da população com deficiência. O complemento permite conhecer a porcentagem de pessoas com deficiência excluídas do sistema de ensino. A comparação com a taxa de escolarização para uma idade específica da população contribuirá na descrição da igualdade de oportunidades no acesso e permanência no sistema de ensino das pessoas com deficiência. É importante ressaltar que a sua construção requer dados dos censos demográficos ou pesquisas domiciliares que incluem informações sobre a população com deficiência, estejam estas escolarizadas ou não.

Método de cálculo:

$$TEMD_e^t = \frac{MD_e^t}{PD_e^t} * 100$$

Onde:

$TEMD_e^t$: taxa de matrícula por idade da população com deficiência, no ano letivo «t»

MD_e^t : número de estudantes com deficiência, de idade «e», no ano letivo «t»

PD_e^t : população com deficiência, de idade «e», no ano letivo «t»

e: idade simples do grupo de 0 a 24 ou grupos quinquenais

t: ano letivo

Nota: para a população com idade inferior a 3 anos, incluir todo tipo de atenção educacional (formal e não formal)

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

INEs (Institutos Nacionais de Estatísticas) ou entidades similares responsáveis da execução dos censos nacionais demográficos e das pesquisas domiciliares e similares.

Dados requeridos:

Alunos com deficiência, matriculados em todas as modalidades e níveis de ensino, por uma única faixa etária ou grupos quinquenais.

População geral (escolarizada e não escolarizada) que apresenta deficiência, por idades simples ou grupos quinquenais de idade.

Categoria: Disparidade segundo as características sócio-demográficas

Propósito: Os indicadores dessa categoria têm como finalidade identificar as desigualdades no acesso à educação da população com deficiência, em função do gênero, área de residência e grupo étnico.

Para medir a presença de desigualdade entre as duas subpopulações são utilizados índices de paridade, como o de gênero no acesso à educação ou índice de paridade no número de matrículas entre as zonas urbanas e rurais. A construção de índices de paridade da população com deficiência em relação ao gênero, área de residência ou grupo étnico, exige dados da população total com deficiência (escolarizada e não escolarizada), desagregadas por gênero, área de residência e outras variáveis sociodemográficas.

Considerando que, geralmente, os países da região não têm essa informação, foram propostos alguns indicadores que vão aproximar, a partir da análise comparativa, a existência ou não de desigualdades nas oportunidades de acesso. Estes indicadores devem ser interpretados como «proxies» com as limitações do caso.

25. Indicador: Distribuição percentual segundo gênero dos estudantes com deficiência, por tipo de deficiência.

Definição:

Porcentagem de alunos matriculados, por gênero e tipo de deficiência em relação ao total de estudantes com tal deficiência.

Método de cálculo:

$$\%MD_{g,d}^t = \frac{MD_{g,d}^t}{MD_d^t} * 100$$

Onde:

$\%MD_{g,d}^t$: porcentagem de alunos matriculados com deficiência segundo gênero «g» e tipo de deficiência «d», no ano letivo «t»

$MD_{g,d}^t$: número de alunos matriculados com deficiência «d» por gênero «g», no ano letivo «t»

MD_d^t : número de alunos matriculados com deficiência «d» no ano letivo «t»

t: ano letivo

g: gênero, masculino/feminino

d: tipo de deficiência

Desagregação:

Por grupos de idade

Por nível de ensino

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação dos países latino-americanos.

Datos requeridos:

Número de estudantes com deficiência por gênero e por tipo de deficiência. Para incluir os «tipos de desagregação» propostos é essencial dispor de dados não só por nível de ensino, mas também por grupos etários.

26. Indicador: *Relação entre os estudantes com deficiência segundo gênero e o total de matriculados por nível de ensino, do gênero correspondente.*

Definição:

É a relação entre a porcentagem de estudantes com deficiência do sexo masculino de um determinado nível de ensino respeito ao total de matrículas de estudantes do sexo masculino do mesmo nível e a porcentagem de estudantes com deficiência do sexo feminino respeito ao total de mulheres inscritas neste mesmo nível.

Método de cálculo:

$$RG_n^t = \frac{\%VMD_n^t}{\%FMD_n^t} * 100$$

$$\%VMD_n^t = \frac{VMD_n^t}{VM_n^t} * 100$$

$$\%FMD_n^t = \frac{FMD_n^t}{FM_n^t} * 100$$

Onde:

RG_n^t : Relação entre os alunos com deficiência segundo gênero e número total de homens e mulheres matriculados no nível «n» em ano letivo «t»

$\%VMD_n^t$: Porcentagem de estudantes do sexo masculino com deficiência, matriculados no nível «n» em relação à matrícula total de estudantes do sexo masculino no nível «n» e ano letivo «t»

VMD_n^t : Número de estudantes do sexo masculino com deficiência, matriculados no nível «n» e ano letivo «t»

VM_n^t : matrícula total estudantes do sexo masculino no nível «n» e ano letivo «t»

$\%FMD_n^t$: porcentagem de estudantes do sexo feminino com deficiência, matriculados no nível «n» em relação ao total de estudantes do sexo feminino matriculados no nível «n» no ano letivo «t»

FMD_n^t : número de estudantes do sexo feminino com deficiência, matriculados no nível «n» e ano letivo «t»

FM_n^t : total de estudantes do sexo feminino matriculados no nível «n» e ano letivo «t»

n: nível de ensino

t: ano letivo

Desagregação:

Por tipo de deficiência.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Instituto de Estatística da UNESCO.

Dados requeridos:

Estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino por gênero e nível de ensino.

Total de estudantes matriculados por gênero e nível de ensino.

27. Indicador: Relação entre estudantes com deficiência e o total de estudantes matriculados nas zonas urbana e rural, por nível de ensino.

Definição:

É a relação entre a porcentagem de alunos com deficiência matriculados em estabelecimentos de localização urbana, num determinado nível e o total de alunos matriculados nesse mesmo nível e localização, e a porcentagem de alunos com deficiência matriculados em estabelecimentos da zona rural nesse mesmo nível respeito ao total de matrículas nesse mesmo nível e localização.

Método de cálculo:

$$RZ_n^t = \frac{\%MD(U)_n^t}{\%MD(R)_n^t}$$

$$\%MD(U)_n^t = \frac{MD(U)_n^t}{M(U)_n^t} * 100$$

$$\%MD(R)_n^t = \frac{MD(R)_n^t}{M(R)_n^t} * 100$$

Onde:

RZ_n^t : Relação entre os estudantes com deficiência e todos os estudantes matriculados nas áreas urbanas e rurais, no nível «n» no ano letivo «t»

$\%MD(U)_n^t$: Porcentagem de estudantes com deficiência matriculados na zona urbana e nível «n» no ano letivo «t»

$\%MD(R)_n^t$: Porcentagem de estudantes com deficiência matriculados na zona rural e nível «n» no ano letivo «t»

$MD(U)_n^t$: Número de estudantes com deficiência matriculados na zona urbana e nível «n» no ano letivo «t»

$M(U)_n^t$: Total de matrículas na zona urbana e nível «n» no ano letivo «t»

$MD(R)_n^t$: Número de estudantes com deficiência matriculados na zona rural e nível «n» no ano letivo «t»

$M(R)_n^t$: Total de matrículas na zona rural e nível «n» no ano letivo «t»

n: nível de ensino

t: ano letivo

Fonte:

Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación.

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino (em todas as modalidades) por nível e localização geográfica.

Total de estudantes matriculados por nível e localização geográfica.

28. Indicador. *Relação entre os estudantes com deficiência matriculados por cada mil matriculados no sistema formal segundo grupo étnico e gênero, por nível de ensino.*

Definição:

É o número de alunos com deficiência de uma determinada grupo étnico e gênero matriculados em um determinado nível de ensino, por cada mil alunos matriculados nesse mesmo nível e pertencentes ao mesmo grupo étnico e gênero.

Método de cálculo:

$$RMD_{i, g, n}^t = \frac{MD_{i, g, n}^t}{M_{i, g, n}^t} * 1000$$

Onde:

$RMD_{i, g, n}^t$: Número de estudantes com deficiência segundo grupo étnico «i» e gênero «g» no nível de ensino «n» por cada 1000 matriculados no sistema de ensino de grupo étnico «i» e gênero «g» no nível «n»

$MD_{i, g, n}^t$: Número de estudantes com deficiência no ano letivo «t», segundo grupo étnico «i» e gênero «g» no nível «n»

$M_{i, g, n}^t$: Total de estudantes matriculados no sistema de ensino no ano letivo «t», segundo grupo étnico «i» e gênero «g», no nível de ensino «n»

n: nível de ensino

t: ano letivo

g: gênero

i: grupo étnico

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino por gênero, segundo grupo étnico e nível de ensino ao qual assistem.

Total de estudantes matriculados no sistema educacional por gênero, segundo grupo étnico e nível de ensino.

Dimensão: Eficácia

Categoria: Acesso e conclusão

29. Indicador: *Número de estudantes com deficiência por cada mil estudantes no sistema de ensino, por nível de ensino e tipo de deficiência.*

Propósito:

Indicar o volume relativo de deficientes matriculados por cada mil matriculados no sistema de ensino, como uma aproximação ao grau de acesso a cada nível de ensino. Avaliar a seletividade relativa do sistema educacional que afeta o acesso da população com deficiência ao ensino médio e superior

Definição:

É a quantidade de estudantes com determinada deficiência matriculados em cada nível por cada mil estudantes matriculados no sistema formal do mesmo nível.

Método de cálculo:

$$RMD_{d,n}^t = \frac{MD_{d,n}^t}{M_n^t} * 1000$$

Onde:

$RMD_{d,n}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» no ano letivo «t» por cada mil matriculados no sistema de ensino no nível «n»

$MD_{d,n}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» no ano letivo «t» no nível «n»

M_n^t : Total de estudantes no sistema de ensino no ano letivo «t» no nível de ensino «n»,(não inclui a educação de adultos)

n: nível de ensino
d: tipo de deficiência
t: ano letivo

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS)

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência matriculados segundo tipo de deficiência e nível de ensino.

Total de estudantes do sistema formal do segundo nível de ensino.

Desagregação:

Por idade simples para o grupo de 6 a 24 anos.

30. Indicador: *Número de estudantes com deficiência por cada mil estudantes matriculados no sistema de ensino formal e não formal, por idade simples para o grupo de 0 a 6 anos.*

Propósito:

Indicar o volume relativo de estudantes com deficiência por idade simples do grupo de 0 a 6 anos por cada 1000 matriculados da mesma idade no sistema de ensino formal e não formal. Permite uma aproximação ao grau de acesso à educação ou participação de uma faixa etária específica de crianças com deficiência e detectar se existem diferenças para cada idade.

Definição:

É o número de alunos com deficiência matriculados, de uma determinada idade, por cada mil alunos matriculados no sistema formal e não formal da mesma idade.

Método de cálculo:

$$RMDT_e^t = \frac{MDT_e^t}{MT_e^t} * 1000$$

Onde:

$RMDT_e^t$: Número de estudantes com deficiência por idade simples por cada 1000 matriculados dessa mesma idade no sistema de ensino formal e não formal.

MDT_e^t : Número de estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino formal e não formal por idade simples «e»

MT_e^t : matrícula total do sistema de ensino formal e não formal, de idade simples «e»

e: idade simples, varia de 0 a 6 anos

t: ano letivo

Nota: Incluir os matriculados no Nível 0 da CINE 97, os matriculados de três anos em programas formais ou escolarizados e os matriculados de 0 a 6 anos em programas não formais ou não escolarizados.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS)

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência de 0 a 6 anos matriculados no sistema formal e não formal por idade simples.

Total de estudantes de 0 a 6 anos do sistema formal e não formal, segundo idade simples.

31. Indicador: *Número de alunos com deficiência graduados por cada mil graduados do sistema de ensino, por nível e tipo de deficiência.*

Propósito:

Identificar o volume relativo de formandos do ensino básico da população com deficiência. A conclusão de cada nível é um pré-requisito para continuar no nível superior, onde o monitoramento da conclusão dos estudos é essencial para compreender as interrupções nas trajetórias educacionais. A análise deste indicador, em relação ao acesso, também permite verificar se os níveis de acesso são acompanhados pelos mesmos níveis de conclusão.

Definição:

Número de estudantes com deficiência «d» que concluem um determinado nível de ensino «n» por cada mil estudantes formados nesse nível de ensino.

Método de cálculo:

$$RED_{n,d}^t = \frac{ED_{n,d}^t}{E_n^t} * 1000$$

Onde:

$RED_{n,d}^t$: número de graduados com deficiência «d» no nível «n» por cada mil graduados do sistema de ensino no nível «n» no ano letivo «t»

$ED_{n,d}^t$: número de graduados com deficiência «d» no nível «n» no ano letivo «t»

E_n^t : total de graduados no nível de ensino «n» no ano letivo «t»

t: ano letivo

d: tipo de deficiência

n: nível de ensino

São considerados, exclusivamente, os níveis 1 e 2 da CINE 97.

São consideradas as modalidades de ensino regular e especial

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS)

Dados requeridos:

Número de graduados com deficiência nos níveis 1 e 2 da CINE 97, por tipo de deficiência

Total de graduados do sistema de ensino por nível.

Categoria: Docentes

32. Indicador: *Porcentagem de docentes que recebem formação contínua relacionada à educação inclusiva, à atenção à diversidade e às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, por nível de ensino.*

Definição:

É a relação, expressa em porcentagem, do número de docentes de cada nível de ensino que receberam capacitação sobre a atenção à diversidade, educação inclusiva e/ou necessidades educacionais das pessoas com deficiência, e o número total de docentes de cada nível.

Propósito:

Este indicador mostra o percentual de docentes, do ensino regular e especial, que realizaram capacitação de, pelo menos, 40 horas anuais em temáticas relacionadas à educação inclusiva, à atenção da diversidade e às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Embora o simples fato de assistir a atividades de formação não garanta o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias, este indicador fornece uma aproximação do grau de compromisso e os esforços das administrações de ensino para avançar em direção a uma educação inclusiva.

Método de cálculo:

$$\%DC_n^t = \frac{DC_n^t}{D_n^t} * 100$$

Onde:

$\%DC_n^t$: porcentagem de docentes no nível «n» que receberam formação contínua relacionada à educação inclusiva, à atenção à diversidade e às necessidades educacionais das pessoas com deficiência no ano letivo «t»

DC_n^t : número de docentes no nível «n» que receberam formação contínua relacionada à educação inclusiva, à atenção à diversidade e às necessidades das pessoas com deficiência no ano letivo «t»

D_n^t : número total de docentes no nível «n» no ano letivo «t»

n: nível de ensino

t: ano letivo

Nota: São incluídos os docentes dos serviços de apoio especializados.

Devem ser consideradas atividades de capacitação de, pelo menos, 40 horas anuais.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS).

Dados requeridos:

Número de docentes, por nível, capacitados em temáticas relacionadas à educação inclusiva, à atenção à diversidade e às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Número de docentes por nível.

33. Indicador: : *Porcentagem de docentes com deficiência, por nível de ensino e tipo de deficiência.*

Propósito:

Este indicador permite avaliar o progresso dos países na contratação de docentes com deficiência, conforme o estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A educação inclusiva envolve a formação de docentes representantes da diversidade na sociedade e nas escolas.

Definição:

Número de docentes com deficiência que ensinam em um determinado nível de ensino, expresso em porcentagem do número total de docentes desse nível.

Método de cálculo:

$$\%DD_{n,d}^t = \frac{DD_{n,d}^t}{D_n^t} * 100$$

Onde:

$\%DD_{n,d}^t$: porcentagem de docentes com deficiência «d» em nível de ensino «n» no ano letivo «t»

$DD_{n,d}^t$: número de docentes com deficiência «d» em nível de ensino «n» no ano letivo «t»

D_n^t : número total de docentes em nível «n» no ano letivo «t»

n: nível de ensino

t: ano letivo

d: tipo de deficiência

Nota: incluídos docentes dos serviços de apoio especializado

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS).

Dados requeridos:

Número de docentes com deficiência por nível e tipo de deficiência.

Número de docentes por nível.

34. Indicador: *A formação de docentes inclui habilidades para a atenção à diversidade e ao desenvolvimento da educação inclusiva.*

Propósito:

O propósito deste indicador é monitorar como a formação de docentes proporciona os conhecimentos e ferramentas para que eles possam se responsabilizar pela aprendizagem de todos os alunos, independentemente, de sua origem social, cultural e características individuais.

Metodología:

São definidos os seguintes descritores:

34.1 Programas e atividades de formação contínua são promovidos para reforçar as habilidades dos docentes em relação a atenção à diversidade e à educação inclusiva.

34.2 São oferecidas alternativas de capacitação relacionadas à educação das pessoas com deficiência.

34.3 Há orientação para que os currículos de formação inicial dos docentes incluam habilidades relacionadas com a atenção à diversidade e o desenvolvimento de escolas inclusivas.

34.4 É considerado como um critério para certificação dos cursos de formação de docentes que as grades curriculares considerem as áreas de educação inclusiva e a atenção à diversidade

Dimensão: Eficiência

Categoria: Trajetórias educacionais

35. Indicador: *Porcentagem de estudantes com deficiência aprovados, reprovados e que abandonaram o sistema de ensino, por nível de ensino e tipo de deficiência.*

Propósito: Conhecer as trajetórias educacionais dos estudantes com deficiência e identificar as desigualdades da população com deficiência respeito aos seus percursos educacionais.

Definición:

Porcentagem de alunos com deficiência de um determinado nível e tipo de deficiência que aprovou, reprovou ou abandonou no ano letivo os estudos em relação ao total de alunos com deficiência deste mesmo nível e tipo de deficiência.

Método de cálculo:

$$\%AD_{n,d}^t = \frac{AD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

$$\%NAD_{n,d}^t = \frac{NAD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

$$\%ABD_{n,d}^t = \frac{ABD_{n,d}^t}{MD_{n,d}^t} * 100$$

Onde:

$\%AD_{n,d}^t$: percentagem de estudantes com deficiência «d» aprovados no nível «n» no ano letivo «t».

$\%NAD_{n,d}^t$: percentagem de estudantes com deficiência «d» reprovados no nível «n» no ano letivo «t».

$\%ABD_{n,d}^t$: percentagem de estudantes com deficiência «d» que abandonaram no nível «n» no ano letivo «t».

$AD_{n,d}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» aprovados, nível «n», no ano letivo «t»

$NAD_{n,d}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» reprovados no nível «n», no ano letivo «t»

$ABD_{n,d}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» que abandonaram no nível «n» no ano letivo «t»

$MD_{n,d}^t$: Número de estudantes com deficiência «d» matriculados no nível «n» no ano letivo «t»

t: ano letivo

n: nível de ensino

d: tipo de deficiência

Nota: dados sobre as condições de aprovação, reprovação e abandono são obtidos da matrícula final ou inicial no ano letivo seguinte. No denominador, o número total de alunos matriculados, refere-se à matrícula inicial.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Dados requeridos:

Estudantes com deficiência aprovados, reprovados e que abandonaram, por tipo de deficiência e nível de ensino.

Estudantes com deficiência por nível e tipo de deficiência.

36. Indicador: *Porcentagem de estudantes repetentes com deficiência matriculados no ensino regular, por nível de ensino.*

Definição:

Número de alunos repetentes na mesma série ou ano (de um determinado nível), expresso em porcentagem, de todos de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, nessa série ou ano e nível.

Propósito:

Mostrar o número de estudantes repetentes com deficiência matriculados no ensino regular de um determinado nível de ensino, permitindo identificar possíveis lacunas na trajetória educacional e tomar medidas para prevenir a reincidência. Esta informação é muito importante, porque a repetência é bastante frequente no caso de alunos com deficiência matriculados em estabelecimentos do ensino regular.

Método de cálculo:

$$PRD(ER)_{j,n}^t = \frac{RD(ER)_{j,n}^t}{MD(ER)_{j,n}^t} * 100$$

Onde:

$PRD(ER)_{j,n}^t$: porcentagem de repetentes com deficiência matriculados no ensino regular no ano “j”/série “j-1”, do nível “n”, no ano letivo “t”¹

$RD(ER)_{j,n}^t$: Número de estudantes repetentes com deficiência matriculados no ensino regular, no ano “j”/série “j-1” do nível “n”, no ano letivo “t”

$MD(ER)_{j,n}^t$: Número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, no ano “j”/série “j-1”, do nível “n”, no ano letivo “t”

j: série/ano correspondentes (ano “j” corresponde à série “j-1”, $j > 1$ até $j = 9$).

n: nível de ensino

t: ano letivo

¹ No Brasil, está em curso a transição de um programa seriado do ensino fundamental de 8 anos, para um programa de 9 anos, em que, em termos de progressão escolar, 1ª série = 2º ano, 2ª série = 3º ano, ..., 8ª série = 9º ano.

Nota: o percentual para todo o nível é obtido dividindo o número total de repetentes com deficiência de todas (os) as séries (anos) de um determinado nível de ensino pelo total de alunos com deficiência deste nível e multiplicando o resultado por 100.

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Dados requeridos:

Número de estudantes repetentes com deficiência matriculados no ensino regular por série ou ano e nível.

Número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, por série ou ano e nível.

Desagregação:

Por tipo de deficiência

37. Indicador: *Estudantes com deficiência matriculados no ensino regular com dois ou mais anos de atraso.*

Propósito:

Mostrar o atraso escolar entre os alunos com deficiência, o que poderia estar indicando uma atenção educacional inadequada às suas necessidades. O atraso reflete, cumulativamente, as repetências em uma ou mais séries e o ingresso tardio.

Definição:

Porcentagem de estudantes com deficiência de uma determinada idade, matriculados no ensino regular, com dois ou mais anos de atraso, correspondente a essa idade.

Método de cálculo:

$$\%MAD(ER)_e^t = \frac{MAD(ER)_e^t}{MD(ER)_e^t} * 100$$

Onde:

$\%MAD(ER)_e^t$: porcentagem de alunos com deficiência matriculados no ensino regular de idade «e», com 2(dois) ou mais de anos de atraso.

$MAD(ER)_e^t$: estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, no ano «t» e idade «e», com 2(dois) ou mais de anos de atraso.

$MD(ER)_e^t$: estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, no ano «t» e idade «e»,

e: idade

t : ano letivo

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular por idade e série ou ano.

Desagregação:

Por tipo de deficiência

38. Indicador: *Porcentagem de estudantes com deficiência matriculados em estabelecimentos de educação especial depois de haver transitado pela educação regular, segundo tipo de deficiência.*

Definição:

Número de alunos com deficiência «d» matriculados no ensino regular em um determinado ano letivo (t) que se matriculam na educação especial no ano letivo seguinte (t + 1), para cada mil alunos matriculados com deficiência «d» no ensino regular, no ano letivo de "t".

Propósito:

Saber até que ponto os alunos com deficiência permanecem nos estabelecimentos de ensino regular durante toda a sua trajetória educacional, tornando efetivo o direito à educação inclusiva ao longo de toda a vida. Esta informação é muito importante porque muitos alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, muitas vezes, retornam às escolas de educação especial, especialmente na etapa do ensino secundário.

Método de cálculo:

$$\%MD(ER)^t (EE)^{t+1} = \frac{MD(ER)^t (EE)^{t+1}}{MD(ER)^t} * 100$$

Onde:

$\%MD(ER)^t (EE)^{t+1}$: porcentagem de estudantes com deficiência matriculados no ano t no ensino regular e no ano t+1 nos estabelecimentos de educação especial

$MD(ER)^t (EE)^{t+1}$: número de matriculados com deficiência na educação regular no ano t e no ensino de educação especial no ano t+1

$MD(ER)^t$: número de matriculados com deficiência na educação regular no ano t

t: ano letivo

Fonte:

Institutos de Estatística dos Ministérios de Educação.

Dados requeridos:

Número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

Número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular num determinado ano escolar e nos estabelecimentos de educação especial no ano seguinte.

Categoria: Gestão institucional

39. Indicador: *Promove-se o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos com uma orientação inclusiva.*

Propósito:

Verificar em que medida os regulamentos e políticas educacionais promovem o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 39.1. Há orientação para o desenvolvimento de projetos educacionais com uma orientação inclusiva.
- 39.2. São estabelecidos tempos e espaços para facilitar o trabalho colaborativo entre os docentes e a reflexão sobre suas práticas.

40. Indicador: *Garante-se a participação de todos os estudantes na tomada de decisões.*

Propósito:

Averiguar se existem regulamentos que regem a participação dos alunos nas decisões educacionais e de convivência na escola e o alcance destes regulamentos. Muitas vezes, os alunos com deficiência não têm participação efetiva nas atividades educacionais e nem são considerados no processo na tomada de decisões que os afetam, como, por exemplo, nas trajetórias educacionais.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 40.1. Promove-se a participação dos estudantes na planificação das atividades educacionais.
- 40.2. São estabelecidas instâncias para que os estudantes participem na definição das normas de convivência e disciplina da escola.
- 40.3. A opinião dos estudantes com deficiência é considerada na tomada de decisões que afetam as suas trajetórias educacionais.

41. Indicador: *São estabelecidas instancias para a participação das famílias*

Propósito:

Verificar se existem regulamentos para assegurar a participação das famílias na tomada de decisões da gestão dos estabelecimentos de ensino e à existência de atividades que promovam o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 41.1 Existem normativas relativas à participação dos pais de família para apoiar a gestão das escolas
- 41.2 A escola promove ações orientadas a intensificar e otimizar a participação dos pais.
- 41.3 É estabelecido o direito dos pais sobre as decisões que afetam os seus filhos, tais como: processos de avaliação psicopedagógicos, decisões curriculares ou trajetórias educacionais.

42. Indicador: Promove-se a participação da comunidade para atender à diversidade dos estudantes.

Propósito:

A educação inclusiva é uma responsabilidade da sociedade e refere-se ao bem-estar e participação da comunidade educacional como um todo. Este indicador destina-se a conhecer as regras que promovem, organizam e estabelecem os mecanismos de participação social para apoiar a gestão dos estabelecimentos de ensino e as necessidades educacionais de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiências.

Metodologia:

São definidos os seguintes descritores:

- 42.1 Há normativas em relação à participação social para apoiar a gestão dos estabelecimentos de ensino.
- 42.2 São promovidas ações para informar a comunidade sobre a educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência.
- 42.3 Procuram-se meios para identificar as crianças com deficiência que não freqüentam a escola.
- 42.4 Existem incentivos para o conhecimento e aproveitamento de todos os recursos da comunidade para atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

7. Classificações e definições do SIRIED

Para garantir a confiabilidade e a comparabilidade dos dados é necessário harmonizar conceitos, classificações e definições, como um aspecto essencial de qualquer esforço para desenvolver sistemas de informação de qualidade¹⁴.

O uso recomendado de classificações padrão, tanto no processo de coleta como na apresentação das estatísticas e indicadores, facilita a vinculação e comparação dos dados a nível regional, assim como a vinculação e comparação de dados provenientes de diferentes áreas ou fontes da informação.

O SIRIED utiliza classificações internacionais próprias do campo educacional como a Classificação Internacional Normalizada da Educação, revisão 1997 -CINE 97- e outras classificações internacionais, tais como: gênero ou tipo de localização geográfica. Propõe também um conjunto de classificações próprias, após uma cuidadosa consideração das classificações e definições vigentes nos países, as quais foram ajustadas nos processos de validação.

Abaixo se encontra um quadro-resumo com as classificações utilizadas neste sistema, juntamente com as definições operacionais dessas classificações.

7.1. Resumo das classificações

CLASIFICAÇÃO	CATEGORIAS
Nível de ensino	Nível 0 - Educação Pré-escolar: Nível 1- Educação primária ou primeiro ciclo do ensino fundamental Nível 2- Primeiro ciclo da educação secundária ou segundo do ensino fundamental. Nível 3- Segundo ciclo da educação secundária ou ensino médio. Nível 4- Educação pós-secundária, não terciária Nível 5 - Primeira etapa da educação terciária (graduação, especialização ou mestrado) Nível 6- Segunda etapa da educação terciária ou doutorado.
Modalidade educacional	a. Educação regular b. Educação especial c. Educação de jovens e adultos

¹⁴ No âmbito internacional corresponde às Nações Unidas através da Divisão de Estatística, às agências especializadas como a UNESCO e a outros organismos (OCDE; Banco Mundial, entre outros) fornecer as diretrizes e normas para a produção de estatísticas internacionais e desenvolver as classificações internacionais uniformes.

Gestão educacional	<ul style="list-style-type: none"> a. Estabelecimento de ensino pública b. Estabelecimento de ensino privada <ul style="list-style-type: none"> I. Estabelecimento de ensino privado subsidiado pelo governo (dependente) II. Estabelecimento de ensino privado não subsidiado (independente)
Localização ou zona	<ul style="list-style-type: none"> a. Urbana b. Rural
Origem étnica	<ul style="list-style-type: none"> a. Povos indígenas ou povos originários b. Populações afrodescendentes c. Povos não originários nem afrodescendentes
Tipo de deficiência	<ul style="list-style-type: none"> a. Deficiência Motora b. Deficiência Intelectual c. Deficiências Sensoriais: <ul style="list-style-type: none"> I. Auditiva: <ul style="list-style-type: none"> · Hipoacusia · Surdez II Visual: <ul style="list-style-type: none"> · Visão baixa · Cegueira III. Surdocegueira d. Deficiência múltipla ou múltiplos desafios e. Transtornos generalizados do desenvolvimento f. Outra deficiência
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> a. Acessibilidade física: <ul style="list-style-type: none"> I. Vias de acesso adequadas II. Banheiros adequados/adaptados III. Adaptações ao interior dos edifícios b. Equipamentos, móveis e materiais específicos: <ul style="list-style-type: none"> I. Móveis adaptados II. Computadores adaptados III. Software específico IV. Material em sistema Braille V. Outros c. Códigos de comunicação <ul style="list-style-type: none"> I. Língua de sinais II. Sistema Braille III. Código de comunicação total IV. BLISS V. Outros
Tipo de organização dos serviços de apoio	<ul style="list-style-type: none"> a. Serviços de apoio com base nas escolas regulares b. Serviços de apoio externos que as escolas especiais oferecem às escolas regulares ou à educação especial c. Serviços de apoio de caráter setorial ou distrital, como equipes multiprofissionais ou centros de recursos d. Outros

7.2. Definições operacionais

7.2.1. Programas educacionais e níveis de ensino. Classificação Internacional Normalizada da Educação, revisão 1997.

Com o objetivo de considerar a definição do termo «educação» e classificar as atividades e programas do SIRIED, se utilizará a CINE 1997¹⁵, que constitui uma estrutura integrada e coerente para recoletar dados estatísticos comparáveis no plano internacional.

De acordo com a CINE 1997, o termo «educação» compreende todas as atividades voluntárias e sistemáticas destinadas a satisfazer as necessidades de aprendizagem, incluindo o que em alguns países, denomina-se atividades culturais ou de formação. Independente da denominação adotada, a educação propõe, neste caso, uma comunicação organizada e continuada, destinada a suscitar a aprendizagem das crianças, jovens e adultos, independentemente da instituição ou entidade que as entregue ou a forma de fazê-lo¹⁶.

A unidade básica de classificação da CINE é o programa educacional, entendido como o conjunto ou seqüência de atividades pedagógicas organizadas para alcançar um objetivo predeterminado, ou seja, um conjunto específico de atividades educacionais¹⁷.

Os programas educacionais podem ser classificados por nível. A noção de nível está relacionada, em termos gerais, com a gradação das experiências de aprendizagem e as habilidades que o conteúdo de um programa educacional exige dos participantes para que possam adquirir os conhecimentos, destrezas e capacidades que o programa propõe transmitir¹⁸.

Nível 0- Educação Pré-escolar: os programas a este nível visam, principalmente, familiarizar as crianças com um ambiente educacional, ou seja, servir de ponte de transição entre a casa e o ambiente escolar. Após a conclusão destes programas, a educação das crianças continua com a entrada no nível 1. Está destinado a crianças de, pelo menos, 3 anos de idade e o limite de idade depende, em cada caso, da idade teórica ou oficial de ingresso no ensino primário (ou fundamental). Abarca o ensino organizado para crianças com necessidades educacionais especiais, que podem ser realizadas também em hospitais, escolas especiais ou centros de formação. Neste caso, não se pode definir um limite máximo de idade.

Nível 1 - A educação primária ou primeiro ciclo do ensino fundamental: los programas deste nível estão destinados a fornecer aos alunos uma sólida formação básica na leitura, escrita e matemática, juntamente com conhecimentos elementares de outras matérias, como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, artes e música. O núcleo está constituído pelo ensino ministrado às crianças, cuja idade habitual ou legal de entrada não é inferior a 5 ou superior a 7 anos.

¹⁵ UNESCO. Classificação Internacional Normalizada da Educação. CINE 1997. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf>

¹⁶ UNESCO. Classificação Internacional Normalizada da Educação. CINE 1997.<http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf>

¹⁷ É importante destacar as limitações de uma taxonomia baseada em programas que exclui parte da informação sobre a trajetória que os participantes seguem no sistema de ensino, mostrando a realidade do sistema de maneira limitada

¹⁸ Dada a dificuldade de avaliar e comparar internacionalmente de maneira direta o conteúdo dos programas, a CINE pressupõe uma série de critérios para ajudar a indicar o nível de educação, no qual deve ser classificado um determinado programa. Dependendo do nível e tipo de ensino é necessário um sistema de hierarquia de critérios: principais e subsidiários (mínima qualificação de ingresso, requisitos mínimos de ingresso, qualificação das pessoas, etc.)

Geralmente, compreende entre 5 a 7 anos de escolarização de tempo integral. Inclui programas para crianças com necessidades educacionais especiais e programas escolares ou extracurriculares de alfabetização, com conteúdo similar aos do ensino primário, destinados à pessoas com idade avançada para ingressar a uma escola primária. Em países onde o ensino primário faz parte da «educação básica» deve incluir apenas o primeiro ciclo, e caso não esteja organizada em ciclos, deve-se considerar os primeiros seis primeiros anos.

Nível 2 - Primeiro ciclo da educação secundária ou segundo ciclo do ensino fundamental: o conteúdo da educação nesta etapa está destinado a completar a educação iniciada no nível 1. Em geral, o objetivo é obter uma educação contínua e um desenvolvimento humano, que possa oferecer mais oportunidades de educação de forma sistemática. Neste nível, já há um domínio completo das habilidades básicas. Em vários países, no final desta fase, muitas vezes coincide com o final da escolaridade obrigatória.

Os programas geralmente seguem um modelo orientado por matérias com professores mais especializados. Ao não existir uma transição que assinale essa mudança organizacional, procede subdividir artificialmente os programas nacionais, de modo que, após seis anos de ensino primário, passa-se do nível 1 ao nível 2. Nos países onde não há uma divisão entre o primeiro ciclo da educação secundária e o segundo ou onde a o primeiro ciclo dure mais de 3 anos, apenas os três primeiros anos devem ser tomados em conta como primeiro ciclo da educação secundária.

Este nível inclui os programas de educação especial e educação para adultos.

Nível 3- Segundo ciclo da educação secundária ou ensino médio: programas deste nível, geralmente, exigem que a pessoa tenha completado nove anos de ensino em tempo integral (desde o nível 1) ou uma combinação deste e experiência profissional ou técnica, sendo requisito mínimo a conclusão do nível 2 ou capacidade comprovada para seguir estudos em programas desse nível. Na maioria dos países é o ciclo final da educação secundária ou ensino médio. Muitas vezes, a instrução é organizada por matérias e são exigidos dos docentes um nível mais alto ou qualificações específicas que no nível 2. A idade normal de entrada é de 15 ou 16 anos.

Nível 4- Educação pós-secundária, não terciária: compreende programas que, a partir do ponto de vista internacional, unem a segunda fase da secundária à educação pós-secundária, embora em um contexto nacional possam ser considerados como programas do segundo ciclo da secundária ou da educação pós-secundária. Exemplos típicos são programas de curta duração de formação profissional ou cursos básicos de graduação destinados a preparar para o nível 5 aqueles alunos que, embora tenham concluído o nível 3, não seguiram um programa de estudos que lhes permitissem entrar no nível 5.

Nível 5- Primeira etapa da educação terciária: Este nível é constituído por programas terciários de conteúdo educacional mais avançado do que os de níveis 3 e 4. Para a admissão nesses programas, geralmente, são exigidos a conclusão dos níveis 3 A, ou, 3 B, ou ter obtido uma qualificação equivalente de nível 4 A. Estes programas devem ter uma duração teórica total de pelo menos dois anos desde o início do nível 5.

Nível 6- Segunda etapa da educação terciária: este nível está reservado aos programas de educação terciária que conduzem a uma qualificação avançada, dedicados a estudos do nível de doutorado, com exigência de realização de pesquisas originais e não sendo baseados apenas em cursos. Normalmente, exige a apresentação de uma tese ou dissertação, que

pode ser publicada, produto de uma investigação original e representa uma contribuição significativa para o conhecimento.

7.2.2. Modalidade de Ensino

Os níveis de ensino, de acordo com o escopo definido no item anterior, referem-se ao ensino regular, também chamado ensino comum ou ordinário, bem como outros tipos ou modalidades de ensino voltado para segmentos específicos da população, como jovens e adultos ou pessoas com necessidades educacionais especiais. Para efeito deste sistema, a modalidade de ensino classifica-se nas seguintes categorias:

- a. Ensino regular:** na CINE não existe uma definição de ensino regular. O conceito mais próximo seria a educação formal que é prevista no sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições de ensino formais que constituem uma «escada» de ensino de tempo integral de educação para crianças e jovens que, geralmente começa entre os cinco e sete anos de idade e continuar até os 20 ou 25. Na América Latina o ensino regular refere-se às escolas que não são escolas especiais.
- b. Educação Especial:** refere-se ao ensino ministrado às pessoas com deficiência em escolas especiais e turmas especiais em escolas regulares. As escolas especiais são estabelecimentos educacionais dedicados a fornecer educação para crianças e jovens com deficiência. As turmas especiais em escolas regulares são grupos constituídos por alunos com deficiência matriculados no mesmo ano ou distinto, no mesmo espaço, tempo e grupo de docentes. Geralmente seguem a lógica das escolas especiais, mas dentro de um estabelecimento regular.
- c. Educação de jovens e adultos:** conjunto de processos de educação organizados, independentemente do conteúdo, o nível e método, quer seja formal ou não formal, se prolongam ou substituem a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades ou na aprendizagem de uma profissão, pelos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais, aperfeiçoando as suas habilidades e enriquecendo os seus conhecimentos a fim de: completar um nível de educação formal, adquirir conhecimentos em um novo setor ou atualizar os conhecimentos em um determinado setor (UIS, 1997).

7.2.3. Gestão educacional

O estabelecimento de ensino é a organização que oferece serviços educacionais. Deve ser reconhecido ou controlado pelas autoridades públicas. A maioria dos estabelecimentos educacionais funciona sob a jurisdição de uma autoridade de ensino, também pode operar com outros órgãos públicos de áreas como saúde, educação, trabalho, justiça, defesa, serviços sociais, etc.¹⁹. Os estabelecimentos educacionais são classificados como:

- a. Estabelecimento de ensino público:** estabelecimento dirigido por uma autoridade pública (nacional ou federal, estadual, regional ou local ou municipal), independentemente da origem dos recursos financeiros (UIS, 2009).

¹⁹ UIS (2009) Pesquisa 2009 Coleta de dados sobre estatísticas de educação. UIS/E/2009M.Montreal, outubro de 2008

b. Estabelecimento de ensino privado: estabelecimentos controlados e administrados por uma organização não-governamental (igreja, sindicato, empresa privada), podendo receber ou não ajuda das autoridades públicas (UIS, 2009).

i. Estabelecimento de ensino privado subsidiado pelo governo: são instituições privadas que recebem pelo menos 50% de seu financiamento, de agências governamentais. Podem também ser classificados como estabelecimentos privados financiados pelo governo, aqueles cujos empregados são remunerados, diretamente ou indiretamente, pelas agências governamentais (UIS, 2009).

ii. Estabelecimento de ensino privado não subsidiado (independente): estabelecimentos privados não dependem financeiramente de um poder público, considerando que recebem ajuda de fontes governamentais inferior a 50% do seu orçamento ou, simplesmente, não recebem ajuda governamental. (UIS, 2009).

7.2.4. Localização ou zona geográfica

É necessário mencionar que atualmente não há nenhuma definição padrão de «urbano» e «rural» para uso internacional. Os países utilizam diferentes terminologias e definições próprias oficiais, com uma pluralidade de critérios que dificultam a comparabilidade. Em muitos países, prevalece o critério quantitativo de 1000, 2000 ou 2500 habitantes para delinear a fronteira entre as aglomerações urbanas e áreas rurais. Em outros países, a este critério quantitativo, são adicionadas características relacionadas à atividade econômica ou à disponibilidade de determinados serviços (iluminação pública, ruas pavimentadas, saneamento, serviço médico, centro educacional, etc.), ou são utilizados critérios administrativos (Perfeituradas municipais ou subperfeituradas administrativas).

Diante dessa diversidade, na apresentação dos indicadores serão especificados os critérios para a definição de zonas urbanas e rurais utilizadas por cada país.

7.2.5. Origem étnica

- a. Povos indígenas ou povos originários:** É importante destacar que não existe uma definição universal para povos originários ou indígenas (*Relatório da Reunião Internacional de Especialistas em Povos Indígenas Urbanos e Migrações*, Santiago do Chile, 27-29 março de 2007). Devido à variabilidade de definições e critérios na identificação dos povos indígenas ou originários utilizados nos países da região (auto-reconhecimento, idioma indígena, territorialidade, entre outros), os indicadores que sejam produzidos no marco deste sistema, serão acompanhados com as definições e critérios de identificação utilizados em cada país. A *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais*, 1989 (OIT, 1989) considera como povos indígenas aos povos de países independentes, considerados indígenas pelo fato de serem descendentes de populações que habitavam o país ou uma região geográfica à qual pertencia o país na época da conquista ou da colonização, ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, independente de sua situação jurídica, conservam todos os seus costumes sociais, econômicos, culturais e políticos ou partes dos mesmos. A auto-identificação deve ser considerada um critério fundamental para determinar os grupos aos quais as disposições da presente Convenção se aplicam.

- b. Afrodescendentes:** as populações afrodescendentes são os da diáspora africana que surgiram a partir do comércio de escravos ocorrido na região entre os séculos XVI e XIX (CEPAL, «Recomendações para os censos 2010 sobre cartografia censitária, migrações, enfoque étnico e cobertura do censo»). Tal como acontece com os povos originários, existem distintos critérios para identificar essa população. Nesse sentido, Brasil e Cuba, países com maior trajetória na produção de estatísticas sobre afrodescendência, adotaram o critério de raça ou cor da pele.
- c. Povos não originários, nem afrodescendentes:** esta categoria é obtida pela diferença entre o total (total de matrículas ou totais de matrículas das pessoas com deficiência) e as duas categorias previamente definidas. Inclui toda a população que não pertence aos povos indígenas ou originários, nem às populações afrodescendentes.

7.2.6. Condição pessoal: Tipo de deficiência

As classificações levaram à categorização das pessoas e, portanto, a sua rotulação. Em muitos aspectos, as formas utilizadas nas classificações têm sido perniciosas, por serem influenciadas por suposições de cientistas muito deterministas, levando à ideia de que a pessoa não poderá sair dos limites fixados de comportamento ou de aprendizagem. No entanto, as classificações também são necessárias para ordenar e catalogar o vasto número de elementos e situações da realidade que pretendemos explicar e compreender.

Neste sistema de informação, a classificação por tipo ou condição de deficiência somente tem por finalidade somente identificar como está sendo garantida aos deficientes os seus direitos à educação e quais os tipos de deficiência são as mais excluídas e encontram-se em situação de desigualdade. Por outro lado, a classificação dos tipos de deficiência não é de natureza educacional, mas sim provem do âmbito da saúde. Na educação, é essencial entender as necessidades dos alunos, em termos de apoio e recursos, para aprender e participar. Como já foi visto anteriormente, esta não depende apenas do tipo de deficiência, mas de uma ampla gama de fatores inerentes aos indivíduos e os contextos em que se desenvolvem e aprendem, tais como as barreiras políticas, humanas e institucionais.

A classificação por tipo de deficiência adotada neste sistema não é totalmente coincidente com a utilizada nos países da região, que por sua vez, apresentaram variabilidade entre eles. É importante notar que os termos «incapacidade» e «deficiência» são freqüentemente utilizados como sinônimos nos países. A deficiência é uma condição do indivíduo, enquanto que a incapacidade, como já visto anteriormente, é o resultado da interação das deficiências dos indivíduos com os obstáculos do entorno. Portanto, quando se pretende quantificar as pessoas com incapacidades deve ser feito de acordo com a sua condição pessoal de deficiência (sensorial, motora, etc.), entretanto decidiu-se adotar o termo deficiência porque é utilizado nas leis e políticas dos países e é o termo genérico utilizado na Convenção para Pessoas com Deficiência.

As definições adotadas sobre os diferentes tipos de deficiência são muito amplas, de maneira que cada país possa contrastar suas próprias definições com as propostas neste sistema e classificar os alunos com deficiência em cada uma das categorias estabelecidas para assegurar a comparabilidade. Compreendemos a complexidade desta tarefa e da grande variabilidade de critérios utilizados para diagnosticar as pessoas com deficiência nos países. A identificação do tipo de deficiência não deve converter num rótulo que discrimine os alunos ou diminua as expectativas respeito aos seus potenciais, senão em uma informação necessária, entre muitas outras,

para orientar a tomada de decisões sobre recursos e apoio que sirva de referência às autoridades escolares para garantir para que todos os alunos estejam em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades educacionais.

Antes de passar para as definições, é importante ressaltar dois aspectos importantes; a falta de definições normativas de caráter internacional, a grande variabilidade de definições nos países e a grande heterogeneidade de situações em cada uma das deficiências. As pessoas com determinadas deficiências não são um grupo homogêneo. A diversidade de fatores relacionados com a deficiência em si (grau de comprometimento, momento de aparição, etiologia, etc.). Devem ser adicionados fatores relacionados ao ambiente social, familiar e educacional que influenciam de maneira distinta nas possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, realização de diferentes atividades e participação em diversas atividades da vida humana.

- a. **Deficiência motora:** limitações permanentes do sistema neuromuscular (postural, de deslocamento, coordenação de movimentos, fala), devido ao mau funcionamento da medula óssea, muscular, articular e/ou nervosa e que limitam a capacidade funcional em graus variados. Os mais comuns são a paralisia cerebral, espinha bífida e distrofia muscular. A eliminação de barreiras físicas e a prestação de ajudas técnicas, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos ou aumentativos, são fundamentais para facilitar a autonomia, mobilidade, comunicação e aprendizagem de alunos com deficiência motora.
- b. **Deficiência intelectual²⁰:** surge antes dos 18 anos e caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo.
 - **Funcionamiento intelectual:** refere à capacidade mental geral, como a aprendizagem, raciocínio, solução de problemas e assim sucessivamente.
 - **Comportamento Adaptativo:** está composto por três tipos de habilidades:
 - Habilidades sociais e interpessoais: responsabilidade social, auto-estima, resolução de problemas; capacidade para seguir regras, evitando a vitimização, entre outras.
 - Habilidades práticas: atividades da vida cotidiana (por exemplo, higiene pessoal, uso do telefone); habilidades profissionais; horários e rotinas; segurança, uso do dinheiro, entre outras.
 - Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização, noções de tempo, conceito de número, entre outras.
- c. **Deficiências sensoriais**
 - i. **Deficiência auditiva:** termo geral que se refere ao declínio da função auditiva em diferentes níveis que têm implicações no desenvolvimento social, da comunicação e da aprendizagem da língua escrita. Embora existam diferentes classificações dependendo do grau de perda, a localização da afetação e o momento da aparição, em geral são estabelecidas duas subcategorias; a surdez, que implica uma perda total ou severa e a hipoacusia, que é a redução parcial, que pode variar de leve a grave, e que mantém uma audição muito funcional. A partir de uma

²⁰ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) em <<http://www.aamr.org>>

perspectiva sócio-cultural, as pessoas com deficiência auditiva formam parte de uma comunidade que partilha uma língua e um código de conduta e valores que são aprendidos e transmitidos de uma geração para outra. No caso destas pessoas há a necessidade do desenvolvimento de uma educação bilíngüe; língua de sinais como a sua primeira língua e a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Isto requer recursos humanos e materiais para o aprendizado da língua de sinais e o emprego de ajudas técnicas e sistemas complementares ou aumentativos para facilitar a aprendizagem da linguagem oral.

- ii. **Deficiência visual**²¹: limitação da função visual que se caracteriza por uma vasta gama de graus de visão, devido a causas congênicas ou adquiridas. Tendem a ser divididas em duas grandes categorias: a **cegueira**, perda total da visão ou pouca percepção de luz; e a **visão baixa**, em que há uma visão residual suficiente para ver a luz, ser guiado por ela e usá-la para fins funcionais. As dificuldades visuais têm implicações ao acesso à informação, orientação e movimento, por isso, a ajuda e apoio devem ser orientados para a aprendizagem do sistema Braille, a estimulação visual e a mobilidade, proporcionando as pessoas com deficiência visual os equipamentos e as ferramentas informáticas que facilitem estes processos.
- iii. **Surdocegueira**: é uma deficiência sensorial dual, que envolve uma redução significativa da visão e da audição, afetando exponencialmente outros aspectos do desenvolvimento, de maneira diferente à alteração que poderia provocar a perda da visão ou audição por separado.
- d. **Deficiências múltiplas ou múltiplos desafios**: quando um indivíduo apresenta mais de um tipo de deficiência. Os alunos com deficiências múltiplas exigem cuidados adequados para o apoio amplo e generalizado nas áreas de comunicação, orientação, mobilidade, vida diária, socialização e aprendizagem em geral.
- e. **Transtornos generalizados do desenvolvimento**²²: caracteriza-se por alterações qualitativas na interação social, comunicação verbal e não verbal e um repertório repetitivo, estereotipado e restrito de interesses e atividades. Estas dificuldades, embora em variados graus, constituem uma característica generalizada do comportamento do indivíduo em todas as situações. Aparecem na primeira infância e, excepcionalmente, após os cinco anos. Nesta categoria estão incluídos, entre outros, o autismo infantil, o autismo atípico, a síndrome de Rett e a síndrome de Asperger. É especialmente importante oferecer uma ampla gama de oportunidades para facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, em ambientes de aprendizagem organizados, estruturados e previsíveis e através do ensino explícito e sequenciado.
- f. **Outro tipo de deficiência (especificar)**: esta categoría se incluye para que los países puedan incorporar información disponible no contenida en las categorías definidas o no plenamente coincidentes. La especificación solicitada para toda información que se reporte en ella permitirá su exhaustivo análisis así comesta categoria foi incluída para permitir aos países incorporar informação disponível que não consta nas categorias definidas ou não são totalmente coincidentes. A especificação solicitada para

²¹ ONCE: <<http://www.once.es/home.cfm?id=189&nivel=3&orden=7>>

²² OMS, Décima revisão da classificação internacional de doenças (CIE 10), Capítulo V - Transtornos mentais e de comportamento.

toda informação que seja relatada permitirá uma análise abrangente e averiguar se tal informação é compatível com público alvo do sistema.

Nesta categoria não devem ser considerados como deficiências os problemas de aprendizagem (leitura, escrita, matemática), os problemas de adaptação ou de comportamento (hiperatividade, déficit de atenção) ou dificuldades de linguagem oral (articulação, fluência), mesmo que sejam atendidas pela educação especial.

7.2.7. Acessibilidade

a. **Acessibilidade física:** Inclui os seguintes aspectos:

- i. **Vias de acesso adequadas:** como rampas e escadas com corrimões. É desejável que as escadas e rampas sejam combinadas para ampliar o conjunto de pessoas beneficiadas, respondendo o conceito de desenho universal. As rampas podem ser permanentes ou móveis, quando não é possível instalar uma rampa fixa, as quais devem cumprir os mesmos requisitos de segurança. Elevadores e dispositivos especiais de transporte são elementos essenciais para que qualquer pessoa possa alcançar as dependências em diferentes níveis dentro de um edifício.
- ii. **Banheiros adequados/adaptados:** A porta deve permitir o acesso para pessoas em cadeiras de rodas e piso deve ser antiderrapante. Os sanitários devem estar adaptados para facilitar a transferência (passagem da cadeira de rodas para o vaso sanitário e vice-versa) e possuir barras de segurança. Os mecanismos de controle de água, secagem e iluminação devem ser fáceis de operar para que todos os usuários possam utilizá-los.
- iii. **Adaptações no interior dos edifícios:** as portas e corredores devem ter um tamanho adequado para permitir o livre acesso e trânsito, especialmente, considerando o uso de cadeiras de rodas. As portas devem ser fáceis de abrir. Informações sobre a localização de determinados locais, alertando sobre determinados perigos ou normas de segurança, entre outros, devem ser apresentados de maneira visual, auditiva e tátil, para ser acessível a todas as pessoas.

b. **Equipamentos, mobiliário e materiais:**

- i. **Mobiliário específico ou adaptado**²³: Apesar das modificações e adaptações serem muito personalizadas, estas devem ser guiadas pelos seguintes critérios: facilitar o equilíbrio, uma postura confortável, proporcionar segurança, evitar posturas incorretas, garantir o apoio dos pés, um melhor controle dos materiais escolares, facilitar as interações pessoais.
- ii. **Computadores adaptados:** as adaptações são diversas dependendo do tipo de deficiência. No que se refere ao hardware (suporte físico do computador), são

²³ Equipe de Assessoramento para as Deficiências Motoras de Málaga «Mobiliário escolar específico para alunos com deficiência motora» - Comunicação apresentada ao Congresso Educar em Málaga «A cidade Educadora» Torremolinos, 9 ao 2 de maio de 2002.

requeridas modificações, tais como: adaptações no teclado, comutadores e interruptores, digitalizadores de voz, emuladores de teclado, teclado de conceitos, emulador de mouse, entre outros.

- iii. **Software específico:** existe uma grande diversidade dependendo do tipo de deficiência, como por exemplo:
 - Deficiência motora: Plaphoons (comunicador e editor de plafons de comunicação); Teclado silábico; IRdata 2000 (permite o acesso ao computador mediante movimentos da cabeça)
 - Deficiência auditiva: Globus (visualizador fonético); Speech Viewer III – IBM (transforma palavras ou sons falados em gráficos); Tcomunica (para pessoas com paralisia cerebral. Ao não poder utilizar a voz, aprende-se a través da utilização de símbolos e cores)
 - Deficiência visual: ZoomText Xtra 7.1. (para pessoas com visão deficiente, aumenta o tamanho dos programas em Windows e, simultaneamente, reproduz em voz); Open Book: Ruby Edition 4.0 (permite o aceso falado à Internet) JAWS para Windows 3.7 (leitor de tela).
- iv. **Materiais didáticos adaptados:** mapas em relevo, livros ou contos em Braille ou língua de sinais, livros gravados em áudio, entre outros.
- v. **Outros** (especificar)
- c. **Códigos de comunicação:** Classificam-se da seguinte maneira
 - i. **Língua de sinais**²⁴: Consiste em uma série de gestos articulados com as mãos e acompanhados de expressões faciais, olhar intencional e movimentos corporais, dotados de função comunicativa.
 - ii. **Sistema Braille**²⁵: Método que permite aos deficientes visuais ler e escrever, por meio do tato. Consiste em substituir as letras e símbolos tradicionais da escrita por um sinal tátil de pontos em relevo. Para o manual da escrita em Braille são utilizadas duas ferramentas simples: a reglete e o punção ou máquinas de escrita em Braille
 - iii. **Código de comunicação total**²⁶: o Programa de Comunicação Total Fala Sinalizada de Benson Schaeffer engloba outros dois termos: Fala Sinalizada e Comunicação Simultânea. Fala Sinalizada se refere à produção por parte do usuário de fala e sinais manuais de maneira simultânea. Neste sistema, é oferecida uma linguagem mais completa para que a pessoa possa associar certos elementos de duas maneiras (oral e gestual) de forma que a intenção de comunicação, que pode estar severamente prejudicada em termos de produção oral, é canalizada através de um gesto, o que pode ser mais fácil. – Atualmente, no Brasil, o método de comunicação total foi superado pela educação bilíngüe.

²⁴ Real Patronato sobre Deficiência, Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, Espanha. Citado em Glossário, web site do Serviço Nacional de Deficiência (SENADIS), Governo do Chile <<http://www.fonadis.cl/glossario>>

²⁵ Fonte: <http://www.fundacionluz.cl/sistema_braille.htm>

²⁶ Fonte: <www.esaac.org/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=45>

- iv. **Bliss**²⁷: Sistema gráfico-visual constituído por uma série de símbolos pictóricos. Estes são agrupados em categorias identificadas por cores: nomes (laranja); pessoas (amarelo), verbos (verde). O significado do símbolo é definido pela configuração, tamanho, posição, distância entre os elementos, números, sinais de pontuação, entre outros. Foram desenvolvidos sistemas informacionais com base no Bliss e é usado pelas pessoas com paralisia cerebral, com deficiência intelectual, com afasia e com deficiência auditiva.
- v. **Outros** (especificar)

7.2.8. Tipo de organização dos serviços de apoio

Além dos sistemas de apoio que as escolas possam desenvolver (estudantes, docentes, famílias), é necessário estabelecer formas de apoio para atender à diversidade das necessidades dos estudantes. As organizações dos serviços de apoio variam de acordo com os profissionais que os compõem, funções que desempenham, se são externos ou com base na escola e se são fixos ou itinerantes. Entre os tipos de organizações e prestadores de serviços de apoio, os mais frequentes são:

- a. **Serviços de apoio com base nas escolas regulares.** Refere-se aos profissionais que trabalham de maneira fixa nos centros educacionais como docentes da educação especial, intérpretes de sinais, orientadores, psicólogos. Em muitos casos, organizam-se nas aulas de recursos em que os diferentes profissionais oferecem apoio aos docentes e famílias e, quando necessário, aos estudantes.
- b. **Serviços de apoio externos às escolas regulares fornecidos pelas escolas especiais ou educação especial.** Em alguns países, as escolas especiais estendem seus serviços às escolas regulares e à comunidade. Isso significa que certos profissionais da escola especial dedicam-se parcial ou exclusivamente a esta tarefa realizando o apoio nas escolas regulares, ou bem, os alunos e suas famílias vão a uma escola especial para receber apoio em horários diferentes aos da escola regular. Em outros casos, há serviços ou equipamentos que dependem da educação especial e não estão em escolas especiais que também dão apoio às escolas regulares.
- c. **Serviços de apoio de caráter setorial ou distrital como equipamentos multiprofissionais ou centros de recursos.** Podem consistir em equipamentos multiprofissionais ou psicopedagógicos que atendem um determinado setor e conjunto de escolas de forma itinerante, ou centros de recursos comunitários. Neste caso, são os estudantes, famílias e docentes que se deslocam para estes centros, estes compõem papel importante no apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes. Estas instâncias de apoio realizam funções de avaliação de estudantes, assessoria e formação a docentes, sensibilização à comunidade, formação às famílias, elaboração de materiais, informação sobre serviços e materiais disponíveis e ensino direto.
- d. **Outros** (especificar)

²⁷ Fonte: <http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?ld_articulo=138>

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusão*, Centre for studies on Inclusive Education -CSIE- Bristol, UK). Tradução ao espanhol, OREALC/UNESCO Santiago.
- Blanco, R. (1999). *Caminho de uma escola para todos e com todos*, no Boletim do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, nº 48. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2000). *A educação inclusiva na América Latina*. Realidade e perspectivas. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- Blanco, R (2008) *Marco conceitual sobre a educação inclusiva*. Na educação inclusiva: o caminho para o futuro, aportes aos debates da Conferência Internacional de Educação. Talher Internacional de Educação. UNESCO, 25-28 de novembro, Genebra, Suíça.
- Blanco, R. (2009) *A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas*. Em Marchesi, A., Tedesco, J.C., e Coll, C. Qualidade, equidade e reformas no ensino, OEI-Fundação Santillana, Espanha.
- Blanco, R; Hirmas, C. e Eroles, D. (2009). *Experiências educacionais de segunda oportunidade: lições desde a prática inovadora na América Latina*, Coleção Innovemos, OREALC/UNESCO Santiago – OEI, Santiago, Chile.
- Chapman David W. and Mahlck Lars O. (1993) *From data to action: information system in education planning*, UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris.
- CEPAL (2010), *Conferência Estatística das Américas da CEPAL. V Reunião. «Recomendações para os censos de 2010 sobre cartografia censitária, migrações, enfoque étnico e cobertura censitária*, Bogotá, Colômbia.
- Comissão de Especialistas em Educação Especial (2004). *Nova Perspectiva e Visão da Educação Especial. Relatório da Comissão de Especialistas 2004*. Ministério da Educação do Chile, Santiago, Chile.
- Domínguez, A.B & Alonso, P (2004) *A educação das pessoas com deficiência auditiva hoje. Perspectiva e resposta educativa*. Málaga: Aljib
- DuK, C (ed.) (2004). *Educar na Diversidade. Material de Formação Docente*, Ministérios de Educação da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai do Brasil OREALC/UNESCO e OEA.
- Echeita, G. (2006). *Educação para a inclusão ou educação sem exclusões*. Narcea Edições, Madri, Espanha.
- Escámez, J. (1989). *Antropologia e educação*, em Altarejos, F. et al. (1989) *Filosofia da educação hoje*. Dykinson. Madri, Espanha.
- Ibáñez, P. (2002). *As deficiências. Orientação e intervenção educacional*. Dykinson. Madri, Espanha.

- Muñoz, V. (2007). *Aplicação da Resolução 60/251 da Assembléia Geral, de 15 de Março de 2006, intitulada Conselho dos Direitos Humanos O Direito à Educação das Pessoas com Deficiências.*
- Nações Unidas (1966). *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.*
- Nações Unidas (1993). *Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.*
- Nações Unidas (1996). *Manual for the Development of Statistical Information for Disability Programmes and Policies.*
- Nações Unidas (2001). *Guidelines and principles for the development of disability statistics. Departments of Economic and Social affairs. Statistics Division. Statistics on Special Population Groups. Series Y Nº 10. United Nations. New York.*
- Nações Unidas (2003). *Revisão e avaliação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.*
- Nações Unidas (2006). *Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos. Relatório sobre indicadores de monitoramento do cumprimento dos instrumentos internacionais de direitos humanos.*
- Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.*
- Nações Unidas (2007). *Da exclusão à igualdade: caminhos de acesso à realização plena dos direitos humanos das pessoas com deficiência.* Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. União Interparlamentar. Genebra
- Nações Unidas (2008). *Principles and recommendation for population and housing censuses. Revision 2, Statistical paper, New York, Department of Economic and Social Affairs.*
- Narvarte, L. (ed.) (2007) *Aulas Hospitalares. Reflexões da VIII Conferência sobre pedagogia hospitalar.* OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- OCDE () *Organisation for economic co-operation and development. Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages- Statistics and indicators.*
- OCDE (2005). *Organisation for economic co-operation and development. Education at a glance.*
- OMS (1980) *Classificação Internacional de Deficiências, Deficiências e Desvantagens. Manual de Classificação das consequências de doenças.*
- OMS (1992). *CIE-10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e outros Problemas de Saúde. Décima revisão.*
- OMS (2001) *Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF).*
- OREALC/UNESCO (2005). *Monitoramento Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe: Estrutura e significado do Índice de Qualidade dos Sistemas Educacionais dos países da região.* Trabalho apresentado na reunião preparatória da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe programada para Março de 2007, em Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. Documento inédito.

- OREALC/UNESCO Santiago (2007). *Educação de Qualidade para Todos: um assunto dos Direitos Humanos*. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago, Chile.
- OREALC/UNESCO Santiago (2008) *Situação Educacional da América Latina e o Caribe: garantindo a educação de qualidade para todos*. Santiago, Chile.
- OREALC/UNESCO, Santiago (2008). *Consulta aos países latino-americanos sobre informação associada às Necessidades Educativas Especiais. Sistematização dos resultados*.
- Pantano, L (2009). *Medição da deficiência na América Latina. Orientação conceitual e visibilidade*. Editorial da Universidade Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Organização Internacional para as Migrações (OIM). *Relatório da Reunião Internacional de Especialistas sobre Povos Indígenas urbanos e migrações*. Santiago do Chile, 27-29 março 2007.
- Savater, F. (2006). *Fabricar humanidade, nos sentidos da educação*. Revista PRELAC, nº 2, OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.
- Sauvageot, C. (1999). *Indicadores para o planejamento da educação: um guia prático*. Instituto Internacional de Planejamento da Educação. UNESCO. Paris, França.
- Secretaria de Educação Pública do México (SEP). México. Direção Geral de Investigação em Educação (2000). *Integração educacional na sala de aula regular. Princípios, metas e estratégias*. México.
- Secretaria de Educação Pública do México (2006). *Orientações gerais para o funcionamento dos serviços de educação especial*. México.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights Based Education*, UNESCO, Bangkok.
- UNESCO (1960). *Convenção relativa à luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino*.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos «Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem»*, Jomtiem, Tailândia.
- UNESCO e Ministério de Educação e Ciência da Espanha (1994), *Informe final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, Espanha.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. Edições da UNESCO. Paris.
- UNESCO (2000). *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: cumprir nossos compromissos comuns*, Dakar, Senegal.
- UNESCO (2004), *Temática Aberta sobre Educação Inclusiva. Materiais de Apoio para Responsáveis de Políticas Educacionais*.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Edições da UNESCO. Paris, França.
- UNESCO INSTITUTE for STATISTICS (UIS). *Edducation Indicators. Techcnical Guidelines*. Disponível em <<http://www.uis.unesco.org>>

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS) (2006), *Classificação Internacional Normalizada da Educação* (CINE 1997), Reedição ano 2006.

UNESCO e Secretaria de Educação Pública do México (2007). Cúpula das Américas. *Projeto Regional de Indicadores Educativos. Balanço das missões de diagnóstico dos sistemas de informação educativa*. Resume executivo.

UNESCO (2009). *Orientações. Políticas sobre Inclusão na Educação*. Paris, França.

Warnock, M. (1979) *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.

