

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E LABORAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL¹

Raquel Pereira Pontes²

Roberta Rodrigues Salvini³

Maria Micheliana da Costa Silva⁴

Este texto busca avaliar os impactos das políticas de educação especial e de inclusão social e fazer uma análise, para 1991, 2000 e 2010, sobre a trajetória escolar e laboral das pessoas com deficiência. Como estratégia empírica, foram estimadas sete equações com a utilização do método dos mínimos quadrados ordinários e do *logit* ordenado, com base nos dados dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Encontrou-se evidência de que tais políticas têm um impacto positivo na frequência escolar, na alfabetização, no nível educacional e na distorção idade-série das pessoas com deficiência. Ademais, foram constatados também resultados positivos no mercado de trabalho para indivíduos com deficiência.

Palavras-chave: educação especial; inclusão social; deficiência.

SPECIAL EDUCATION AND SOCIAL INCLUSION IN SCHOOL AND LABOR TRAJECTORY FOR DISABLED PEOPLE IN BRAZIL

This article aims to evaluate the impacts of special education and social inclusion policies, and to make an analysis, for the years 1991, 2000 and 2010, of the educational and employment trajectory of people with disabilities. As an empirical strategy, seven equations were estimated using the ordinary least squares and logit ordered methods, based on data from the 1991, 2000 and 2010 IBGE demographic censuses. There has been evidence that such policies have a positive impact on school attendance, literacy, educational level, age-grade distortion of people with disabilities. In addition, there were also positive results in the labor market for individuals with disabilities.

Keywords: special education; social inclusion; disability.

JEL: I28; J78; Z18.

DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ppev50n1art2>

1. As autoras agradecem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2. Professora substituta no Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande (ICEAC/FURG). *E-mail:* <raquel_sjn@hotmail.com>.

3. Estudante de doutorado em economia aplicada no Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (DER/UFV). *E-mail:* <salvini.roberta@gmail.com>.

4. Professora adjunta no DER/UFV. *E-mail:* <micheliana.costa@yahoo.com.br>.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar para pessoas portadoras de alguma deficiência vem sendo discutida no Brasil com maior intensidade desde 1990, devido principalmente a debates internacionais, dos quais resultaram importantes documentos, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*,⁵ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO), e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Autores como Figueira (2017) determinam o período pós-1990 como a terceira fase da educação especial no Brasil, sendo conhecida como a era da inclusão escolar.

A educação inclusiva está fundamentada no direito de todos os estudantes estarem juntos, de acordo com o que preveem os direitos humanos, tendo um papel relevante para a não exclusão e para a não discriminação de pessoas com necessidades especiais, sendo uma ação política, cultural, social e pedagógica (Brasil, 2008a). Nessa discussão, o conceito de *empowerment*⁶ propugna que as pessoas com deficiência tenham consciência e habilidades necessárias para cuidar de suas próprias vidas, responsabilizando-se pelas suas escolhas (UNESCO, 2005). Assim, o processo educacional pode ajudar na construção dessas habilidades, para que esses indivíduos possam ter sua liberdade e passem a compor a população economicamente ativa do país (Souza e Pletsch, 2017).

Embora se tenha aumentado o acesso à educação formal para pessoas com deficiência, um estudo realizado por Filmer (2008 *apud* UNICEF, 2013), em treze países de média e baixa renda, evidenciou que crianças com deficiência têm menor probabilidade de frequentar a escola, quando comparadas às crianças sem deficiência. Ainda de acordo com o estudo, o acesso à educação para as crianças excluídas ou marginalizadas poderia contribuir para a erradicação do cenário de pobreza no qual elas se encontram. Isso ocorre porque, se a criança com deficiência não for à escola e não aprender habilidades que a ajudem a viver, é possível que outras pessoas da família também não possam trabalhar ou estudar devido à incumbência de cuidar desse sujeito com deficiência, perpetuando a exclusão social (UNICEF, 2013).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que, em média, 121 milhões de crianças de até 14 anos possuem algum tipo de deficiência. Além de ter menores chances de iniciar os estudos, essas crianças são mais propensas a baixos índices de permanência e aprovação escolar. Uma pesquisa da World Health Survey (WHO, 2002; 2004 *apud* WHO, 2011), realizada em parceria com 51 países entre 2002 e 2004, evidenciou que, naquela época, a média de nível de

5. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>.

6. Conforme Mendes (2006), o termo *empowerment* é frequentemente traduzido como empoderamento, mas essa expressão não tem uma tradução precisa, sendo interpretada como “criar ou aumentar as opções disponíveis para as pessoas com deficiência em suas vidas cotidianas” (Charlton, 1998, p. 162).

escolaridade para deficientes era de 5,96 anos no caso dos homens e de 4,98 anos no caso das mulheres. Em contrapartida, esses valores eram, respectivamente, de 7,03 e de 6,26 para não deficientes. A oferta educacional para os alunos com alguma deficiência pode contribuir para a formação de capital humano, diminuir custos econômicos e sociais, além de tornar possível a realização das metas de educação para todos e/ou das metas de desenvolvimento do milênio, como a universalização da educação primária (WHO, 2011).

Dado esse cenário, este estudo se dedica a investigar, a partir dos resultados de acesso escolar e de participação no mercado de trabalho obtidos pelas pessoas com alguma deficiência, os possíveis impactos das políticas de educação especial, inclusão escolar e inclusão laboral pós-1990 no Brasil, período com relevantes realizações políticas nessas esferas. O problema instigador desta pesquisa versa sobre o impacto generalizado das políticas de educação para pessoas com deficiência (no que concerne à frequência e à permanência na escola, à alfabetização e à distorção de idade-série); sobre a participação desses indivíduos no mercado de trabalho; e sobre a renda a eles destinada. A hipótese com a qual este estudo trabalha sustenta que essas políticas de inclusão podem melhorar a trajetória de inserção desses sujeitos na escola e conseqüentemente no mercado de trabalho, uma vez que elas lhes garantem o direito de acesso e inclusão no sistema educacional.

A questão econômica central nesta pesquisa é a eficiência ou a deficiência que as pessoas possuem para poder trabalhar. Segundo as definições econômicas para deficiências, estas “envolvem características físicas e mentais que restringem as atividades diárias normais ou causam uma redução substancial na produtividade no trabalho” (Haveman e Wolfe, 2000, p. 998). São poucas as pesquisas sobre o impacto da educação especial e inclusiva na trajetória e/ou no desempenho escolar, fato que se deve, em especial, à falta de dados. Para Haveman e Wolfe (2000, p. 1037), o contexto de evidências limitadas “provavelmente levará a maiores esforços para reduzir o crescimento (e talvez diminuir) dos recursos reais dedicados à educação especial no futuro”.

Em uma discussão sobre a eficácia da educação especial e da educação inclusiva, Hocutt (1996) analisou vários modelos aplicados, de 1980 a 1996, à educação especial e à geral (regular) nos Estados Unidos, averiguando impactos positivos dessa prática em termos acadêmicos e sociais. O autor ainda constatou que não havia evidências convincentes de que o local (turma especial ou regular) ou a instrução era o mais relevante para o melhor desempenho dos alunos com deficiência. Para ele, apesar de averiguar uma clara necessidade da educação especial, o importante é que houvesse uma instrução adequada para todos os alunos na educação geral.

Voltando o olhar para a literatura, verifica-se que alguns trabalhos estudaram os efeitos das políticas de educação inclusiva por meio de concepções, perspectivas e/ou crenças. Tiwari, Das e Sharma (2015), por exemplo, analisaram as percepções

de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula de ensino regular na Índia; Doménech e Moliner (2014) observaram as crenças das famílias sobre o modelo de educação inclusiva na Espanha. No Brasil, Sant'Ana (2005) investigou as concepções de professores e diretores sobre a inclusão escolar em uma cidade do interior de São Paulo.

Outros estudos buscaram analisar os resultados e o progresso da educação especial e inclusiva – é o caso da pesquisa dos autores Ametepee e Anastasiou (2015) voltada para Gana. Em se tratando de estudos voltados para o Brasil, Souza (2013), com base nas políticas de educação inclusiva, analisou as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola da rede pública de ensino do município de Campinas, em São Paulo. Neres e Kassar (2016), por sua vez, analisaram a inclusão escolar de pessoas com deficiência diante do direito da matrícula em uma escola do município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Pletsch e Oliveira (2014), também com base nas políticas de educação inclusiva, pesquisaram sobre os instrumentos de avaliação de aprendizado dos alunos em cinco municípios da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Rebelo e Kassar (2018), por fim, investigaram, referentemente ao uso de salas de recurso multifuncional, a escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no país.

A inclusão também tem sua relevância quando se refere ao acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, sendo importante salientar as particularidades nesse ambiente, com suas facilitações e barreiras. Apesar dos importantes esforços de políticas internacionais, como a Convenção nº 159, de 1983, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a reabilitação profissional e o emprego de pessoas deficientes⁷ (ILO, 1983), e de políticas nacionais, como a Lei das Cotas para pessoas com deficiência – Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991a) –, este ambiente ainda demonstra entraves para o acesso ao mercado de trabalho para pessoas com alguma deficiência.

Na literatura, encontram-se possíveis fatores que contribuem para a dificuldade de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho: *i)* a falta da qualificação profissional dessas pessoas (Neves-Silva, Prais e Silveira, 2015); *ii)* a falta de oportunidades e as adaptações necessárias por parte dos empregados (Araújo e Ferraz, 2010); *iii)* o preconceito, a falta de informações e a ineficiência da Lei das Cotas (Souza-Silva, Diegues e Carvalho, 2012); *iv)* a resistência familiar e do próprio deficiente em oferecer mão de obra (Vitorino Filho *et al.*, 2012); *v)* a falta de criação, por parte do governo, de mecanismos que permitam às pessoas com deficiência o acesso à informação e a ineficácia das normas existentes (Ribeiro, 2012); *vi)* a falta de engajamento da sociedade civil (Costilla, Neri e Carvalho,

7. Tornou-se decreto no Brasil em 1991 (Brasil, 1991b).

2002); e *vii*) a postura daqueles que mais diretamente se relacionam com as pessoas portadoras de alguma deficiência, entre eles familiares, empregadores e instrutores de escolas (Sassaki, 2006).

Apesar das dificuldades ainda existentes, o cenário vem melhorando. Em 2017, constatou-se que 441.339 pessoas com alguma deficiência no Brasil estavam empregadas, um aumento de pouco mais de 35% em relação a 2011. Considerando os tipos de deficiência, o número de empregos para pessoas com deficiência visual foi o que mais cresceu no período de 2011 a 2017, com um aumento de 184,4% (Brasil, 2018). Thomasi *et al.* (2017) observaram, no período de 2000 a 2010 no Brasil, uma maior probabilidade de pessoas com alguma deficiência na faixa etária de 18 a 29 anos estarem empregadas de modo formal. Alguns estudos quantitativos locais observaram alguns outros pontos importantes para a inclusão no mercado de trabalho, como em Florianópolis, em que se evidenciou um aumento de 52% no fluxo de atendimento a pessoas com deficiência no Sistema Nacional de Emprego (SINE) em 2015 (Hammes e Nuernberg, 2015), e em São Paulo, em que se constatou, no mesmo ano, a matrícula de 8.500 alunos com deficiência no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (Senai-SP) para a capacitação profissional (Oliveira, Cavalli e Guidugli, 2017).

As evidências apresentadas na literatura se diferem deste trabalho, visto que a maioria dos estudos existentes visou analisar as políticas de educação especial e de inclusão escolar, observando casos e concepções. Ademais, muitas dessas pesquisas têm abrangência demográfica local, diferentemente deste estudo, que trabalha sua questão central em nível nacional. Nesse sentido, este texto espera colaborar para um melhor entendimento do percurso da inserção escolar e laboral para pessoas com deficiência, além de explorar o efeito temporal das políticas de educação especial, de inclusão social no ensino regular e de inclusão no mercado de trabalho. Com isso, contribui-se para a literatura que trata do assunto, tendo em vista a lacuna existente em trabalhos que estimam impactos da educação especial e inclusiva sobre a trajetória escolar e laboral das pessoas com deficiência.

Este texto está organizado em cinco seções: esta breve introdução, que apresenta o objetivo do trabalho e uma revisão sucinta da literatura; a seção 2, que descreve as políticas de educação especial e inclusiva no Brasil e em outros países, com uma abordagem internacional, e também apresenta dados estatísticos da situação dessas modalidades de educação no país; a seção 3, que descreve a estratégia empírica (modelo, método e dados); a seção 4, que exhibe e discute os resultados; e a seção 5, que expõe algumas conclusões sobre este estudo.

2 ACESSO À ESCOLA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO MUNDO

2.1 Educação especial e inclusiva no contexto internacional

O desenvolvimento da educação para pessoas com alguma deficiência em uma abordagem internacional se caracteriza inicialmente pela oferta da educação em escolas segregadas das escolas de educação regular, oferecidas principalmente por organizações religiosas e filantrópicas, com um sistema paralelo de educação, com a crença de que assim essas pessoas seriam mais bem atendidas. No entanto, a partir da década de 1960, devido a movimentos sociais existentes na época, essa segregação educacional começou a ser contestada. Logo, em 1969, introduziu-se nos países escandinavos o princípio da normalização (Bank-Mikkelsen, 1969; Nirje, 1969), com a ideia de que pessoas com deficiência deveriam ter uma vida com oportunidades iguais. Esse princípio foi difundido na Europa e na América do Norte (Ainscow e César, 2006; Mendes, 2006).

Os Estados Unidos influenciaram muito outros países com suas políticas na área da educação especial e inclusiva. Em 1977, o país promulgou uma lei garantindo o direito à educação pública apropriada a todas as crianças com deficiência (Mendes, 2006). Reformas educacionais nos Estados Unidos no final da década de 1980 (Sailor, Gee e Karasoff, 1993) e publicações de propostas de inclusão escolar, como Regular Education Initiative (Will, 1986) e Full Inclusion (Gartner e Lipsky, 1989; Stainback e Stainback, 1984), fizeram com que crianças com deficiência tivessem mais acesso à classe comum no país (Mendes, 2006).

Atualmente, os Estados Unidos são um exemplo de sistema de educação especial e inclusiva, com educação pública e apropriada para pessoas com deficiência (*free appropriate public education* – FAPE). O país conta com um processo uniforme para a identificação e a classificação do aluno com alguma deficiência para a utilização de serviços da educação especial. Após a permissão dos pais do aluno, a escola tem sessenta dias para realizar testes e uma reunião do Plano Educacional Individualizado (Individualized Education Plan – IEP), no qual participam administrador, psicólogo escolar, professor da educação especial, pai do aluno, enfermeiro da escola e, se necessário, outros profissionais. Nessa reunião, decide-se sobre a elegibilidade do aluno ao programa e, se for aceito, elabora-se um IEP com metas, prestação de serviços, tecnologias (por exemplo, leitor de braille) e acomodações e/ou modificações necessárias para esse aluno. Os serviços que podem ser oferecidos no IEP são diversos, dependendo da necessidade do aluno, mas impõe-se que ocorram em um ambiente menos restritivo (*least restrictive environment* – LRE) – se houver maior necessidade, o aluno poderá contar com o apoio de um professor da educação especial na sala de educação geral. Em casos em que o aluno se encontra abaixo do nível acadêmico, ele poderá ser atendido na escola pública em sala segregada de educação especial, ou também em sala com ensino geral e sala com recursos especiais alternadamente. O programa também conta com serviços de progresso acadêmico e social. O IEP é revisado uma vez por ano, e a cada três anos o aluno é reavaliado (Kritzer, 2014).

Na China, a educação especial começou em 1949, com a fundação da República Popular da China, com escolas especiais para cegos e mudos. Em 1986, o país promulgou a Lei de Educação Obrigatória da República Popular da China, que exigia que as escolas aceitassem alunos com alguma deficiência. Com a conscientização de não conseguir a universalização da educação especial, decidiu-se, em 1988, por meio da Conferência Nacional de Educação Especial, que alunos poderiam ser matriculados na escola regular, com o programa de Aprendizagem em Sala de Aula Regular (*Learning in Regular Classroom – LRC*). De fato, esse programa fez com que o número de matrículas aumentasse significativamente no país. O LRC era semelhante à Iniciativa da Educação Regular, de Madeline Will, mas não no tocante ao objetivo social, no qual Will (1986) declarava igualdade e justiça social: o LRC objetivava matricular o maior número de alunos possível (Worrell e Taber, 2009).

Mais recentemente, a China foi influenciada por outras políticas do Ocidente com os serviços oferecidos paralelamente às pessoas com alguma deficiência, como o serviço contínuo em escolas especiais separadas, as classes especiais nas escolas regulares e o LRC com a combinação de instruções em salas inclusivas, como a tutoria individual (Meng e Zhu, 2007; Chen, 1996; Deng, Poon-McBrayer e Farnsworth, 2001). As escolas especiais também são centros de recursos para a assistência técnica ao LRC. Por falta de estrutura, porém, geralmente não conseguem desempenhar esse papel (Deng e Zhu, 2016). O programa LRC tem muitas dificuldades, como a carência de professores qualificados para o atendimento à educação especial, turmas com um grande número de alunos e, muitas vezes, a falta de atendimento ao aluno com alguma deficiência, mantendo-o apenas como matriculado – quando esse aluno frequenta a aula, por exemplo, muitas necessidades são negligenciadas, deixando-o à deriva (Fei, 2007; Jianghua e Meng, 2007; Worrell e Taber, 2009; Deng e Zhu, 2016). As escolas regulares na China têm a cultura de se concentrar em melhorar o desempenho de alunos para vários exames, não dando atenção àqueles com necessidades especiais (Deng e Zhu, 2016).

Na Tailândia, a educação especial e inclusiva também é um bom exemplo a se seguir. Em 1999, o país promulgou a Lei Nacional de Educação, dando o direito a todo cidadão de pelo menos doze anos de escolaridade, fazendo também referência a crianças com deficiência. Em 2008, o direito à educação para pessoas com deficiência é reforçado pela Lei de Educação para Pessoas com Deficiência. Para ter direito aos serviços especializados, a criança com deficiência deve ser cadastrada e avaliada, e um IEP é realizado. A partir de 2004, o ministério de educação do país avança no sistema de educação inclusiva, ofertando centros de educação especial, escolas especiais e escolas de educação regular integradas. Essas novas regulações fizeram com que o número de crianças matriculadas em escolas regulares aumentasse significativamente (Kritzer, 2014).

Em países em desenvolvimento, também se observam os esforços para a oferta da educação especial e a tendência da educação inclusiva. A África do Sul, por

exemplo, desenvolveu um plano em 2001 denominado Education White Paper 6: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training System, com o objetivo de desenvolver a educação inclusiva em um período de vinte anos, requisitando treinamento de profissionais envolvidos; identificação e eliminação de barreiras para a inclusão; estímulo para jovens voltarem para a escola; e transformação de escolas separadas especializadas em centros de recursos de apoio.

Recentemente, locais como Armênia, Hong Kong, Reino Unido e Estados Unidos também buscam ter profissionais em centros de recursos de apoio em vez de em escolas especializadas separadas, em que podem servir como assistência para a educação regular (Hayes e Bulat, 2017). Projetos de educação inclusiva também são vistos no Vietnã (Villa *et al.*, 2003), no Egito, na Cisjordânia e em Gaza (The World Bank, 2005), visando fomentar a educação inclusiva com o uso da conscientização pública, como o treinamento de líderes locais e a disseminação de informações. Alguns outros países em desenvolvimento encontram-se ainda atrasados na área da educação especial, como a Índia, com muitas crianças com deficiência fora da escola – 38% no censo de 2001. A educação inclusiva nesse país ainda é recente, conquistada pela pressão dos pais de classe alta e média, mas essa oferta à educação regular é esporádica e não padronizada (Kritzer, 2014).

Na Argentina, uma política de educação especial se constituiu a partir de 1998, com a assinatura do Acordo-Quadro de Educação Especial e do Acordo-Quadro da Avaliação, Acreditação e Promoção. Em 2003, começa a se pensar no país em políticas de educação inclusiva. Em 2006, por meio da Lei de Educação Nacional (LEN) nº 26.206, fica assegurada a inclusão educacional; no entanto, a educação especial continua como uma das modalidades do sistema educacional pela LEN de 2006, a fim de garantir o direito à educação para pessoas com alguma deficiência em todas as modalidades do sistema, oferecendo atenção a problemas que não são abordados na educação comum (Padin, 2013).

Assim, evidencia-se a tendência da educação inclusiva para pessoas com alguma deficiência no mundo, com o suporte da educação especial. Devido a diferentes contextos, os países encontram-se em diferentes ritmos de implantação da educação inclusiva: enquanto alguns estão revisando as políticas, outros estão em fase de implementação. Há, ainda, aqueles que esperam que organizações não governamentais (ONGs) assumam a responsabilidade (Srivastava, 2013).

2.2 Acesso à escola para pessoas com deficiência no Brasil

A educação especial no Brasil pode ser dividida em três fases: a primeira teve início em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), e se encerrou em 1957; a segunda, de 1957 aos anos 1990, teve seu marco inicial com a criação de legislações específicas para a educação especial; a terceira, a partir da década de 1990 até o momento, mais especificamente a partir

de 1994, teve seu início marcado pela criação da Política Nacional de Educação Especial. Nesse contexto, é importante destacar que a terceira fase foi a responsável pela mudança no enfoque da educação para pessoas com deficiência, no qual esses alunos poderiam ser matriculados na modalidade educacional regular; nesse sentido, a terceira fase ficou conhecida como a era da inclusão escolar e social (Figueira, 2017).

A segunda fase foi marcada pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, por meio do Decreto no 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Logo em seguida, em 1960, vieram a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Nesse período, entidades públicas e filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁸ e o Instituto Pestalozzi,⁹ pressionaram o governo, a fim de levá-lo a inserir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no 4.024, de 1961, um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência (Figueira, 2017).

O atendimento escolar para pessoas com deficiência torna-se um direito em 1961, por meio da LDB no 4.024 do mesmo ano (Brasil, 1961). Em 1988, a educação para todos foi garantida pela Constituição Federal, no art. 205 (Brasil, 1988), e em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei no 8.069, de 1990 (Brasil, 1990).

Na década de 1990 (começo da terceira fase), declarações mundiais tornaram-se importantes documentos que objetivaram a inclusão social, sendo um marco para políticas de educação inclusiva. Como exemplo, temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da UNESCO, com objetivos e metas para oferecer educação adequada à população, e a Declaração de Salamanca, resolução da ONU com princípios, práticas e políticas para a educação especial.

Nesse contexto mundial, o Brasil lança, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), permitindo que crianças com deficiência ingressassem em classes regulares, mas somente as que possuísem condições de acompanhar as aulas no mesmo ritmo das pessoas sem deficiência. Em 1996, foi garantido – em âmbito jurídico, por meio dos arts. 58 e 59 da LDB nº 9.394, de dezembro de 1996 – às pessoas com deficiência o acesso educacional. Entre suas diretrizes, estão assegurados: serviço de apoio especializado, currículos, métodos e técnicas educativas para atender às necessidades dos alunos.

Em 1999, um importante decreto muda o acesso à educação para deficientes no Brasil. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), define a matrícula compulsória em cursos regulares de ensino para pessoas com deficiência que são capazes de se integrar na rede regular. Dessa maneira, cabe às escolas

8. A primeira APAE foi criada em 1954.

9. Criado em 1926, com atendimento especializado às pessoas com deficiência mental.

públicas ofertar obrigatoriamente a educação especial, que permeia todos os níveis e modalidades de ensino.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, menciona que, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com alguma deficiência, ainda existe um *deficit* grande a ser solucionado, e declara que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001).

Outro avanço na educação de pessoas com deficiência ocorreu em 2002, pela Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Essa lei declara que instituições públicas devem garantir atendimento e tratamento adequados aos portadores de deficiência auditiva. Além disso, o sistema educacional deve assegurar o ensino de LIBRAS, como parte do currículo de cursos com formação de educação especial de maneira obrigatória, e de forma optativa para os demais cursos (Brasil, 2002). No mesmo ano, aprovou-se o projeto da grafia em braile para a língua portuguesa, por meio da Portaria no 2.678, de 24 de setembro de 2002, estabelecendo diretrizes para a difusão dessa grafia em todas as modalidades de ensino no Brasil (Brasil, 2006b).

Em 2003, é implementado o Programa Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é

a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (Brasil, 2005, p. 9).

Entre outras diretrizes, em 2005, implementa-se, em todos os estados brasileiros, o atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação, além de orientação às famílias e de formação de professores por meio dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. Em 2006, a ONU estabeleceu metas para as partes envolvidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil faz parte, assegurando um sistema de educação inclusivo. Nesse mesmo ano, lançou-se, no Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, buscando fomentar a educação inclusiva no país (Brasil, 2008a).

O Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso à rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes desse decreto, somente os alunos com deficiência que tivessem condições iguais aos que não têm deficiência, no que diz respeito ao ritmo de acompanhamento da aula, poderiam ser matriculados no ensino regular; agora, o direito é estendido a todos os deficientes. Em 2008,

lançou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, visando à melhoria da educação para todos e à inclusão de pessoas com deficiência na escola, desenvolvendo a infraestrutura das instituições de ensino, a fim de melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, como a implementação de salas de recurso (Brasil, 2008a).

Também em 2008, instituiu-se, pelo Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado pelo Decreto no 7.611, de 2011), o atendimento educacional especializado, que tinha como um de seus objetivos prover condições de acesso, de participação e de aprendizagem do aluno deficiente no ensino regular (Brasil, 2008b). Nesse mesmo ano, publicou-se o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, sendo visto como um texto orientador para a educação inclusiva no Brasil.

Em 2010, houve uma preocupação com o material didático dos alunos portadores de deficiência. Assim, foi disposto, pelo art. 28 do Decreto no 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (revogado pelo Decreto no 9.099, de 2017), que o Ministério da Educação adotasse mecanismos de acessibilidade do material didático disponibilizado. Em 2012, a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, cujo art. 7º, entre outras disposições, determina que o gestor da escola deve aceitar a matrícula do aluno com essa deficiência; caso contrário esse gestor é punido com multa.

Diante do exposto, evidenciou-se que as políticas realizadas na terceira fase da educação especial, a partir de 1990, foram de extrema importância para possibilitar a realização de maior cobertura da educação para pessoas com deficiência. A tabela 1 reporta o número de matrículas na educação básica a partir de 1995. Os dados dessa tabela foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

TABELA 1
Número de matrículas no ensino básico no Brasil (1995-2017)

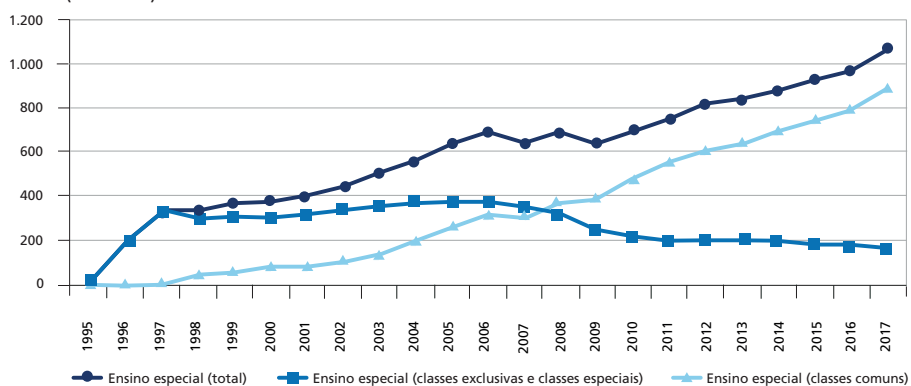
	Pré-escola	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino especial	Educação de jovens e adultos (EJA)
1995	5.749.234	32.668.738	5.374.831	-	-
1996	4.270.376	33.131.270	5.739.077	201.142	2.752.214
2000	4.421.332	35.717.948	8.192.948	382.215	3.410.830
2005	5.790.670	33.534.561	9.031.302	640.317	5.615.409
2010	4.717.516	31.148.207	8.358.647	702.603	4.325.587
2015	4.923.158	27.931.210	8.076.150	930.683	3.491.869
2016	5.040.210	27.691.478	8.133.040	971.372	3.482.174
2017	5.101.935	27.348.080	7.930.384	1.066.446	3.598.716

Fonte: Inep (2018).
Elaboração das autoras.

Em 1996, com a LDB, houve importantes mudanças no ensino básico brasileiro. Em relação ao ensino para pessoas com deficiência, em 1996 começou a ser obrigatoriamente ofertado o atendimento, com classes especializadas, para alunos com deficiência que não conseguissem acompanhar as classes comuns do ensino regular. Além disso, nesse mesmo ano, começou a ser contabilizado o número de matrículas da modalidade EJA, antigo ensino supletivo. O número de matrículas do ensino especial aumentou aproximadamente 430% de 1996 para 2017, enquanto as matrículas das outras modalidades de ensino se mantiveram mais estáveis, diminuindo no ensino fundamental e no ensino médio e aumentando na pré-escola e no EJA.

O gráfico 1 evidencia o aumento do ensino especial em classes comuns, em detrimento das exclusivas e especiais. Em 1998, começa a ser compatibilizado o número de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns. Em 2008, o número de matrículas em classes comuns ultrapassa aquele em classes exclusivas e especiais. Nesse mesmo ano, publicou-se o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, marcando o processo de educação inclusiva no Brasil.

GRÁFICO 1
Número de matrículas na educação especial (1995-2017)
(Em 1 mil)

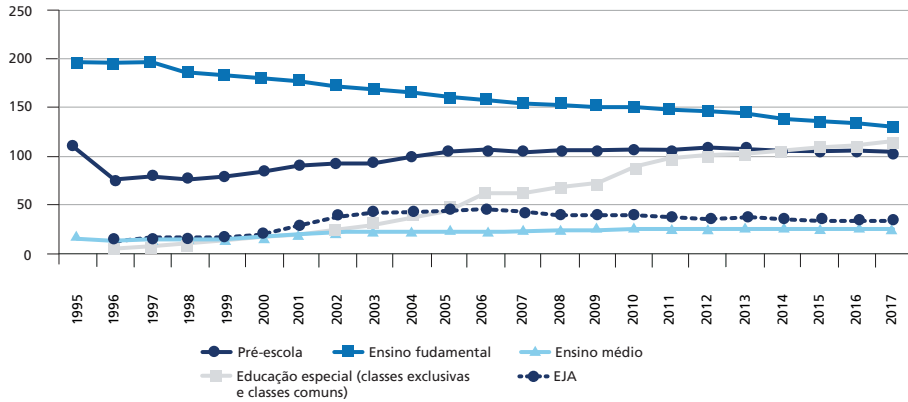


Fonte: Inep (2018).

Elaboração das autoras.

O gráfico 2 destaca o aumento do acesso à educação especial pelo crescimento no número de escolas que ofertam essa modalidade educacional no país – 6.313 dessas escolas em 1996 e 114.912 em 2017.

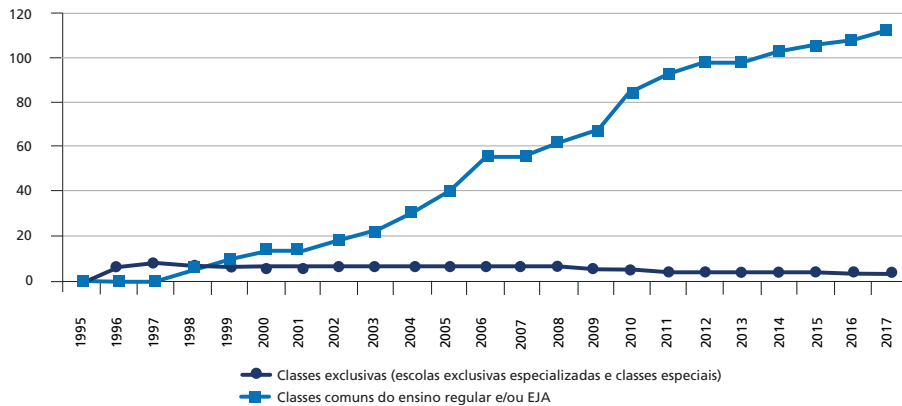
GRÁFICO 2
Número de escolas que ofertam educação básica por modalidade (1995-2017)
 (Em 1 mil)



Elaboração das autoras.

O gráfico 3 evidencia o aumento do número de estabelecimentos que ofertam as classes comuns para a educação especial no período de 1998 a 2017.

GRÁFICO 3
Brasil: número de estabelecimentos que ofertam educação especial (1995-2017)
 (Em 1 mil)



Fonte: Inep (2018).

Elaboração das autoras.

3 ESTRATÉGIA EMPÍRICA

3.1 Modelo e método

Neste estudo, a variável de interesse é o impacto das políticas de educação especial e de inclusão social sobre a trajetória escolar e laboral das pessoas com deficiência, ou seja, interessa observar como esses programas, ao longo do tempo, impactaram o percurso da inserção do indivíduo com deficiência na educação e no mercado de trabalho.

Dessa maneira, é importante ressaltar que as pessoas que, por direito, podem ser diretamente contempladas por esses programas são aquelas que têm algum tipo de deficiência. Considerando que as deficiências podem ser congênitas, herdadas ou adquiridas com o tempo, pressupõe-se que o acesso desses sujeitos a essas políticas acontece de forma aleatória – até mesmo no caso das deficiências adquiridas ao longo do tempo, visto que podem ter sido causadas por motivos inesperados ou por fatores presumidos como fixos, como o comportamento da família nos hábitos alimentares das crianças¹⁰ (Brasil, 2006a; Brasil, 2012; Rossi, Moreira e Rauén, 2008).

Nesse caso, os resultados são observados para dois grupos, o de pessoas com deficiência e o de pessoas sem deficiência. Esses mesmos resultados são analisados considerando-se três anos: 1991, quando não havia políticas efetivas de educação para deficientes; 2000, quando já havia políticas de educação especial; e 2010, quando já se compreendiam políticas de educação especial e de educação inclusiva. Assim, o grupo de pessoas com deficiência é atendido pelas políticas somente a partir de 2000, enquanto o de pessoas sem deficiência não é atendido por essas políticas nesses três anos.¹¹

O impacto de políticas da área educacional para pessoas com deficiência nos resultados de acesso à educação e ao mercado de trabalho é obtido a partir da equação linear:

$$y_{it} = \alpha_i + X'_{it}\beta + \lambda_1 deficiente * ano2000_i + \lambda_2 deficiente * ano2000_i + \gamma_1 ano2000_i + \gamma_2 2000_i + \eta deficiente_i + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Em que y_i representa a variável resposta do indivíduo i , no período t , representado (separadamente) pelos critérios de frequência escolar, nível educacional, alfabetismo, distorção idade-série, inserção ou não inserção no mercado de trabalho, ou renda

10. Branen e Fletcher (1999) constataram que a influência parental gerou comportamentos duradouros de hábitos alimentares nos filhos.

11. Não foi possível utilizar na análise dados dos anos anteriores para averiguar se houve efeitos temporais nas variáveis de interesse, pois os censos demográficos anteriores a 1991 não informam se o indivíduo da pesquisa tem deficiência.

ocupacional deflacionada; α_i representa a constante; X representa as variáveis de controle sexo, cor ou raça, idade, presença ou não, em casa, de um chefe da família com ensino superior completo e área de residência (região demográfica); η representa a captação das possíveis diferenças entre o grupo das pessoas com deficiência e o das sem deficiência para antes das implementações das políticas, e as variáveis γ_1 e γ_2 representam a captação de outros fatores, para 2000 e 2010 respectivamente, que causariam alterações na variável resposta mesmo sem a presença da política pública; e ε representa o erro aleatório.

Os coeficientes de interesse são λ_1 e λ_2 , sendo λ_1 a representação do possível impacto das políticas de educação especial e de inclusão social no grupo de pessoas com alguma deficiência de 1991 para 2000 e λ_2 a representação da captação do efeito temporal do impacto dessas mesmas políticas para pessoas com deficiência de 2000 para 2010.

Para os modelos da variável resposta frequência escolar, nível educacional, alfabetismo e distorção idade-série, estima-se uma segunda equação para cada um desses modelos, inserindo a variável número de escolas com atendimento de educação especial (classe exclusiva e/ou regular). O propósito da inserção dessa variável é observar se as políticas de educação especial e inclusiva objetivaram apenas aumentar o número de pessoas com deficiência matriculadas, por meio do mecanismo de transmissão de efeito das políticas pela expansão do número de escolas com atendimento à educação especial (efeito quantitativo) (caso observado na China), ou se houve a preocupação com políticas de melhoria da qualidade da educação fornecida. Isso quer dizer o seguinte: controlando-se o número de escolas com educação especial, ainda encontram-se efeitos sobre as variáveis respostas analisadas. A variável número de escolas com oferta de educação especial é interagida com a variável pessoa com alguma deficiência, a fim de observar o efeito dessa expansão escolar para as variáveis respostas das pessoas com alguma deficiência.

Estima-se também uma equação a mais para os modelos de inserção ou não inserção no mercado de trabalho e renda ocupacional deflacionada, com a adição das variáveis nível educacional de todas as pessoas e nível educacional de pessoas com deficiência. A finalidade é observar o efeito devido a medidas mais inclusivas, e não somente do acesso à educação.

Para obter as estimações, este trabalho utilizou o método econométrico mínimos quadrados ordinários para o modelo com as variáveis resposta frequência escolar, alfabetização, distorção idade-série, renda ocupacional e trabalho.

Para averiguar o impacto das políticas de educação especial e de educação inclusiva na variável nível educacional das pessoas com deficiência, estimou-se um modelo *logit* ordenado, já que essa variável se encontra em forma de níveis de anos de estudo e tem uma ordem. Assim, há a seguinte ordenação: nula escolaridade

(sem instrução ou menos de um ano de estudo); baixa escolaridade (ensino fundamental incompleto); média escolaridade (ensino fundamental completo e ensino médio incompleto); alta escolaridade (ensino médio completo, ensino superior incompleto); escolaridade superior (ensino superior completo).

O modelo *logit* ordenado, conforme Cameron e Trivedi (2005), parte de um modelo com uma variável latente:

$$y_{it}^* = X'_{it} \beta + u_{it} \quad (2)$$

Em que y_{it}^* representa a variável latente que busca capturar qual a decisão do indivíduo i no tempo t de, por exemplo, querer frequentar a escola, com base nas variáveis explicativas X'_{it} ; e u_{it} é o erro aleatório. Assim, para baixo valor da variável latente y^* , a escolaridade do indivíduo pode ser baixa; para $y^* > \alpha_1$, o sujeito pode ter média escolaridade; para $y^* > \alpha_2$ ($\alpha_2 > \alpha_1$), a pessoa pode ter alta escolaridade; e, se $y^* > \alpha_3$ ($\alpha_3 > \alpha_2$), o indivíduo pode ter escolaridade superior. De forma generalizada para m alternativas:

$$y_i = j \text{ if } \alpha_{j-1} < y_i^* \leq \alpha_j \quad (3)$$

Em que $\alpha_0 = -\infty$ e $\alpha_m = \infty$. Dessa maneira:

$$P_r[y_i = j] = P_r[\alpha_{j-1} < y_i^* \leq \alpha_j] = P_r[\alpha_{j-1} < X'_{it} \beta + u_{it} \leq \alpha_j] = P_r[\alpha_{j-1} - X'_{it} \beta < u_{it} \leq \alpha_j - X'_{it} \beta] = F(\alpha_{j-1} - X'_{it} \beta) - F(\alpha_j - X'_{it} \beta) \quad (4)$$

Em que F é a função de distribuição cumulativa (Cameron e Trivedi, 2005, p. 519-520).

3.2 Dados e variáveis

Para este estudo, os dados utilizados foram extraídos dos microdados dos censos demográficos amostrais de 1991, 2000 e 2010, elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa, feita em domicílios, levantou informações de 16.986.281 pessoas para 1991; de 20.255.966 pessoas para 2000; e de 20.631.965 pessoas para 2010. Os dados foram agrupados, obtendo-se uma análise *cross-section* agrupada.

Como este texto engloba três censos demográficos, foi de interesse apresentar como são definidas as variáveis dependentes analisadas, conforme mostra o quadro 1 a seguir.

QUADRO 1

Definição das variáveis dependentes e de interesse

Variáveis	Definição
Deficiente	Variável dicotômica, em que pessoas com alguma deficiência especificada a seguir receberam valor igual a um, e caso contrário receberam valor igual a zero. Deficiente físico ou mental: no censo de 1991, consideraram-se cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total, falta de membros ou parte deles e deficiência mental. Para os censos de 2000 e 2010, as deficiências físicas ou mentais foram agrupadas em: deficiência mental, dificuldade permanente de enxergar, dificuldade permanente de ouvir, dificuldade permanente de caminhar, que foram consideradas neste estudo como casos de “não consegue de modo algum” e “grande dificuldade”. Neste trabalho, essas variáveis foram agrupadas de modo a informar se o sujeito tinha ou não alguma deficiência. As análises econométricas por tipo de deficiência não foram realizadas, devido à limitação da padronização da classificação das deficiências entre os censos de 1991 e de 2000 e 2010.
Frequente escola	Variável binária, em que o sujeito recebe o valor igual a um se frequenta a escola, não incluindo creche e pré-vestibular, e igual a zero se não frequenta a escola.
Nível educacional	Níveis de anos de estudo.
	0 Sem instrução ou menos de três anos de escolaridade (ensino primário incompleto).
	1 Ensino primário completo, ensino fundamental incompleto (quatro a sete anos de estudo).
	2 Ensino fundamental completo, ensino médio incompleto (oito a dez anos de estudo).
	3 Ensino médio completo, ensino superior incompleto (onze a catorze anos de estudo).
4 Ensino superior completo (quinze ou mais anos de estudo).	
Alfabetização	Variável dicotômica, em que o sujeito recebe o valor igual a um se é alfabetizado e igual a zero caso contrário.
Distorção idade-série (série certa)	Variável binária, em que o sujeito recebe o valor igual a um se está no intervalo idade-série correto e igual a zero caso contrário. A distorção da idade na série correta é apontada quando o indivíduo ultrapassa dois anos de sua idade correta na série escolar. Nesse caso, é necessário, para estar com o intervalo de idade no nível educacional correto, que, no nível 1 de anos de estudo (ensino primário completo, ensino fundamental incompleto), o sujeito tenha de 11 a 16 anos de idade (sem os dois anos toleráveis, seria de 11 a 14 anos de idade); para o grupo 2 (ensino fundamental completo, ensino médio incompleto), de 15 a 19 anos de idade. Consideraram-se apenas esses dois grupos, já que o terceiro examina também pessoas no começo do ensino superior, no qual não seria interessante avaliar a distorção idade-série. Assim, este estudo consegue captar a distorção somente da quinta série ao terceiro ano incompleto do ensino médio.
Se trabalhou	Variável dicotômica, em que o sujeito recebe o valor igual a um se trabalhou no período analisado e igual a zero se não trabalhou. No censo de 1991, considera-se se a pessoa trabalhou nos últimos doze meses; nos censos de 2000 e 2010, se teve trabalho remunerado na semana de referência, se tinha trabalho e estava afastada, se tinha trabalho próprio (trabalhou em cultivo etc., para a alimentação domicílio, ou se tinha trabalho não remunerado. Essa definição foi adotada devido a não existir uma variável que estabeleça de igual forma, para os diferentes censos, se o indivíduo estava inserido no mercado de trabalho (remunerado ou não) no ano analisado.
Renda ocupacional deflacionada	Variável contínua para a estatística descritiva e logaritimizada para as estimações. Rendimentos da ocupação principal para os censos de 1991, 2000 e 2010 são deflacionados para julho de 2010 pelo programa Data Zoom, no qual utiliza-se o deflator de rendas proposto por Corseuil e Foguel (2002), que se baseia no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

Fonte: IBGE (1991); Data Zoom, 2018 (disponível em: <<http://www.econ.puc-rio.br/datazoom/index.html>>).

Elaboração das autoras.

Para a análise do impacto das políticas de educação especial e de inclusão social nas variáveis de resultado, foram definidos alguns critérios, conforme especificado no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2

Critério para as estimações dos modelos

Estimação na variável dependente	O que se considerou
Frequente escola	Indivíduos na faixa etária de 7 a 18 anos de idade, periodicidade média do ensino básico no Brasil. A idade inicial foi especificada em 7 anos porque, em 1991, o aluno cursava o primeiro ano do ensino fundamental a partir dessa idade. Já em 2010, a criança poderia entrar com 6 anos de idade na escola. A fim de não haver uma superestimação sobre a frequência escolar, decidiu-se estimar sobre essa identificação.
Nível educacional	Indivíduos no intervalo de idade de 25 a 60 anos, pois aos 25 a maioria das pessoas já teria concluído seus estudos, sendo possível contabilizar e comparar os períodos.
Alfabetismo	Dois grupos: o primeiro considera indivíduos de 8 a 18 anos de idade (inicial de 8 anos, pois a pessoa poderia ter pelo menos um ano de estudo e ser alfabetizada); o segundo é o grupo de indivíduos de 19 a 60 anos de idade. O estudo para os dois grupos permite que a comparação seja mais equânime.
Distorção idade-série (intervalo de idade correto no nível educacional)	Consideraram-se somente pessoas que frequentam a escola, de 11 a 19 anos de idade.
Se trabalha	Indivíduos no intervalo de idade de 25 a 60 anos, pois com essa idade a maioria das pessoas já teria terminado os estudos e seria considerada população em idade ativa.
Renda ocupacional deflacionada	Indivíduos com idade de 25 a 60 anos, o mesmo considerado para "se trabalha".

Elaboração das autoras.

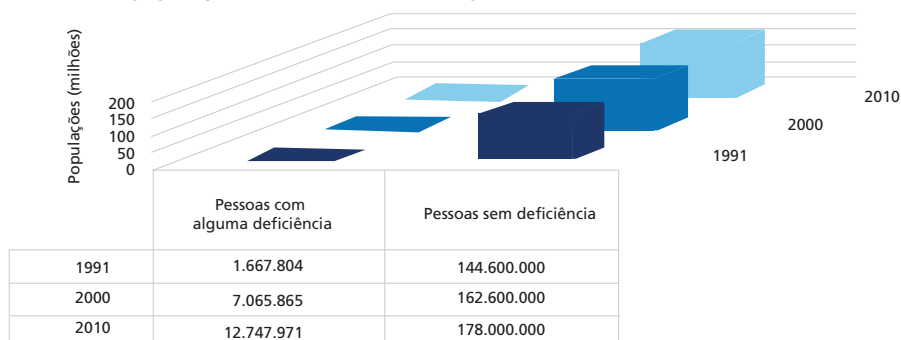
A variável número de escolas especiais utilizada na segunda equação de cada modelo foi obtida do Censo da Educação Básica (Inep, 2018) e relativizada pelo total de número de pessoas com deficiência por município.

3.3 Estatística descritiva

A população de indivíduos com alguma deficiência no Brasil amostrados pelo censo demográfico aumentou consideravelmente de 1991 a 2010. Houve um crescimento de aproximadamente 5,5 milhões de pessoas que possuem algum tipo de deficiência em cada década.¹² Do total da população, indivíduos com alguma deficiência representavam 1,14% em 1991, 4,16% em 2000 e 6,68% em 2010, como mostra o gráfico 4.

12. Devido à alteração na classificação de deficiências entre os censos demográficos de 1991 e de 2000 e 2010, este estudo buscou semelhar as classificações entre os censos, como descrito no quadro 1. No entanto, é possível ainda que parte de algumas diferenças das pessoas com deficiência de 1991 para 2000 e 2010 seja resultado dessa mudança da classificação de deficiências.

GRÁFICO 4

Brasil: população com e sem deficiência para 1991, 2000 e 2010

Fonte: IBGE.

Elaboração das autoras.

Obs.: A amostra foi expandida com o peso amostral disponibilizado pelo censo demográfico.

Outras características são evidenciadas nas variáveis analisadas para pessoas com e sem deficiência no Brasil, para 1991, 2000 e 2010, como demonstra a tabela 2. Relativamente ao gênero, constata-se que, em 1991, 58% dos indivíduos com deficiência eram do sexo masculino e, em 2000 e em 2010, a maioria era do sexo feminino (52% em 2000 e 56% em 2010). No que concerne às faixas etárias analisadas, verificou-se que a maioria das pessoas está entre 19 e 60 anos – destaca-se que, em 2010, apenas 8% das pessoas com deficiência estavam no intervalo de idade entre 7 e 18 anos. Pertinentemente à raça, em 1991 e em 2000, respectivamente 52% e 53% das pessoas com deficiência se autodeclararam brancas; em 2010, essa porcentagem diminuiu, uma vez que apenas 46% dos indivíduos com deficiência se consideraram pertencentes a essa raça.

Referentemente à educação, observou-se que a frequência escolar de pessoas com alguma deficiência aumentou significativamente de 1991 para 2010. Enquanto pessoas sem deficiência obtiveram um crescimento de 19 pontos percentuais (p.p.) na frequência à escola, as com deficiência obtiveram um aumento de 54 p.p. a mais em 2010, em comparação a 1991. Evidenciou-se também que a porcentagem de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo diminuiu bastante para pessoas com deficiência, aproximadamente 34 p.p. Nessa direção, a porcentagem de indivíduos deficientes com ensino médio completo e ensino superior incompleto passou de 2% em 1991 para 8% em 2000 e para 13% em 2010. A alfabetização também se evidencia com resultados positivos para a educação de pessoas com deficiência, visto que, em 1991, apenas 30% delas, de 8 a 18 anos de idade, eram alfabetizadas – em 2010, essa porcentagem passou para 73%, enquanto a alfabetização para pessoas sem deficiência no mesmo intervalo de idade aumentou em apenas 13 p.p. de 1991 para 2010.

TABELA 2
Média das variáveis para 1991, 2000 e 2010

Variáveis	1991		2000		2010	
	Deficiente (média)	Não deficiente (média)	Deficiente (média)	Não deficiente (média)	Deficiente (média)	Não deficiente (média)
Gênero						
Homem (%)	58	49	48	49	44	49
Mulher (%)	42	51	52	51	56	51
Faixa etária						
De 7 a 18 anos de idade (%)	18	27	11	25	8	22
De 19 a 60 anos de idade (%)	54	50	51	54	53	59
Raça/cor						
Branca (%)	52	52	53	54	46	47
Educação						
Frequenta escola (%)	26	71	65	87	80	90
Nível educacional						
Sem instrução ou menos de um ano de estudo (%)	78	50	49	34		30
Ensino primário completo, ensino fundamental incompleto (%)	15	28	31	32	25	23
Ensino fundamental completo, ensino médio incompleto (%)	3	10	10	15	13	17
Ensino médio completo, ensino superior incompleto (%)	2	8	8	15	13	23
Quinze anos ou mais de estudo (%)	0,9	3	2	4	4	7
Alfabetizado						
De 8 a 18 anos de idade (%)	30	83	60	93	73	96
De 19 a 60 anos de idade (%)	43	83	65	90	76	94
Mercado de trabalho (de 25 a 60 anos de idade)						
Se trabalhou (%)	23	65	36	66	49	72
Renda da ocupação principal (R\$)	897,26	1.226,43	933,92	1.429,81	1.002,67	1.431,37
Renda da ocupação principal por deficiência (R\$)						
Deficiência mental (R\$)	301,59	-	1.244,19	-	891,99	-
Dificuldade de enxergar (R\$)	1.107,38	-	737,99	-	1.007,32	-
Dificuldade de ouvir (R\$)	686,38	-	824,16	-	1.100,64	-
Dificuldade de caminhar (R\$)	1.052,71	-	803,02	-	895,98	-

Elaboração das autoras.

Obs.: A renda da ocupação principal deflacionada por deficiência é obtida para 2000 e 2010, em que as categorias são iguais para ambos os censos. Para o censo de 1991, deficiência mental tem a mesma categoria; dificuldade de enxergar considerou-se cegueira; dificuldade de ouvir considerou-se surdez; e dificuldade de caminhar considerou-se paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total e falta de membros ou parte deles. Os autores têm a ciência de que a renda por deficiência em 1991 não é certamente comparável com 2000 e 2010, mas para analisar tal informação viu-se necessária a tentativa.

No que diz respeito à relação dos indivíduos deficientes com o mercado de trabalho, também se observou uma trajetória positiva. Se em 1991 23% desses sujeitos estavam empregados, em 2010 essa porcentagem atingiu a marca dos 49%. A renda média do trabalho principal deflacionado não aumentou muito de 1991 para 2010 para indivíduos com deficiência, quando em comparação com os sem deficiência. Enquanto para os deficientes a renda aumentou em 11,75% nesse intervalo de tempo, para os sem deficiência a renda aumentou em 16,71%. Analisando a renda da ocupação principal deflacionada por deficiência, observou-se que: *i*) pessoas com deficiência mental ganhavam mais em 2000; *ii*) indivíduos com dificuldade de enxergar ou caminhar recebiam um valor maior em 1991; e *iii*) pessoas com dificuldade de ouvir tinham uma renda maior em 2010.

Devido à diferença na definição das deficiências de 1991 para 2000 e 2010, é mais adequado analisar a diferença da renda através do tempo, de 2000 para 2010. Averigua-se que a renda ocupacional aumentou para as pessoas com as seguintes deficiências: dificuldade de enxergar, dificuldade de ouvir e dificuldade de caminhar. O aumento mais expressivo foi para indivíduos com dificuldade de enxergar, com um incremento na renda média de 36,49%. Já indivíduos com deficiência mental obtiveram, em 2010, uma renda média ocupacional menor que em 2000, com uma queda de 28,31%. Dessa forma, constata-se que a renda de trabalho para indivíduos deficientes é desigual quando comparadas as deficiências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados das análises foram divididos em duas subseções. A primeira delas apresenta as respostas referentes às estimações sobre informações escolares; a segunda demonstra os resultados pertinentes aos modelos do mercado de trabalho.

4.1 Análise escolar

Para a análise da trajetória da frequência escolar e da alfabetização de crianças, jovens e adultos com alguma deficiência, estimaram-se três modelos,¹³ apresentados na tabela 3. Nas estimações dos modelos B, insere-se na equação a variável número de escolas com atendimento de educação especial (classe exclusiva e/ou regular). Referente ao modelo de frequência escolar 1A (sem número de escolas com educação especial), é evidenciado que, em 1991 (período-base), 70,36% das pessoas não deficientes, do sexo feminino, autodeclaradas não brancas, com 7 anos de idade e sem convivência com um chefe de família com nível superior frequentavam a escola. No caso de pessoas com alguma deficiência e com as mesmas outras características, essa porcentagem diminuía em 42,74 p.p., isto é, apenas 27,62% frequentavam a escola.

13. Para as estimações, utilizaram-se peso de amostragem de pessoas disponibilizado pelo censo demográfico, *cluster* por município e estimativa robusta para variância. Nas tabelas que apresentam os resultados das estimações, o caractere (*) indica o nível de significância estatística da variável, ou seja, a probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando ela é verdadeira.

TABELA 3
Trajetória da frequência escolar e da alfabetização

	Frequência escolar (1A)	Frequência escolar (1B)	Alfabetização de 8 a 18 anos de idade (2A)	Alfabetização de 8 a 18 anos de idade (2B)	Alfabetização de 19 a 60 anos de idade (3A)	Alfabetização de 19 a 60 anos de idade (3B)
Impacto das políticas						
Nas pessoas com deficiência em 2000	0,2234*** (0,0062)	0,2176*** (0,0062)	0,2095*** (0,0048)	0,2078*** (0,0048)	0,1630*** (0,0040)	0,1555*** (0,0048)
Nas pessoas com deficiência em 2010	0,3423*** (0,0070)	0,3128*** (0,0086)	0,3137*** (0,0060)	0,3049*** (0,0081)	0,2384*** (0,0038)	0,2026*** (0,0098)
Gênero						
Masculino	-0,0112*** (0,0008)	-0,0112*** (0,0008)	-0,0361*** (0,0019)	-0,0361*** (0,0019)	-0,0095** (0,0011)	-0,0095** (0,0011)
Raça/cor						
Branca	0,0438*** (0,0011)	0,0438*** (0,0011)	0,0449*** (0,0019)	0,0449*** (0,0019)	0,0634*** (0,0034)	0,0634*** (0,0034)
Estrutura educacional familiar						
Possui chefe de família com ensino superior completo	0,0547*** (0,0015)	0,0547*** (0,0015)	0,0256*** (0,0023)	0,0256*** (0,0023)	0,0490*** (0,0031)	0,0490*** (0,0031)
Expansão escolar/ educação especial						
Interação entre ser deficiente e número de escolas especiais/deficientes	-	0,7374** (0,1324)	-	0,2196 (0,1523)	-	0,9148*** (0,2078)
<i>Dummies de anos</i>						
2000	0,1652*** (0,0064)	0,1652*** (0,0064)	0,0986*** (0,0058)	0,0986*** (0,0058)	0,0659*** (0,0041)	0,0660*** (0,0040)
2010	0,1955*** (0,0082)	0,1955*** (0,0082)	0,1316*** (0,0076)	0,1316*** (0,0076)	0,1144*** (0,0066)	0,1145*** (0,0066)
<i>Dummy se a pessoa tem alguma deficiência</i>	-0,4274*** (0,0056)	-0,4274*** (0,0056)	-0,5391*** (0,0038)	-0,5391*** (0,0038)	-0,3623*** (0,0053)	-0,3624*** (0,0053)
Constante	0,7036*** (0,0129)	0,7035*** (0,0129)	0,6357*** (0,0155)	0,6356*** (0,0155)	0,8384*** (0,0175)	0,8382*** (0,0176)
<i>Dummies de região</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Dummies de idade</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Elaboração das autoras.

Obs.: 1. Desvio-padrão robusto de cada variável entre parênteses.

2. (*) equivale a 10% de significância; (**) equivale a 5% de significância; (***) equivale a 1% de significância.

As variáveis de interesse que caracterizam a trajetória do aluno com deficiência no acesso à escola evidenciaram que houve um crescimento na frequência escolar de pessoas com deficiência em 2000 e em 2010, na comparação com 1991, quando não havia políticas de educação especial e inclusiva. Destaca-se ainda que o aumento na frequência escolar foi maior entre 2000 e 2010, lembrando que neste período foram criadas mais políticas de inclusão social. Os resultados dessa trajetória também foram positivos para a alfabetização de crianças e jovens (de 8 a 18 anos de idade), com um crescimento de 20,95 p.p. e 31,37 p.p., respectivamente, para

2000 e 2010 (modelo 2A). Rebelo e Kassar (2018) constataram que houve, com as políticas de educação especial e de atendimento educacional especializado, um aumento de matrículas nas classes especiais e comuns de pessoas com deficiência, sendo, porém, a demanda existente ainda maior que a abrangência dos programas.

A tabela 3 também demonstra que outros efeitos capturados em 2000 e em 2010 aumentaram a frequência escolar das pessoas em pouco mais de 16 p.p. e 19 p.p., respectivamente. Outras variáveis explicativas, como gênero, demonstraram que ser do sexo masculino diminui a frequência escolar e a porcentagem de alfabetizados. Já na variável raça, quando se é branco, o convívio com um chefe de família com ensino superior completo aumenta a chance de frequência escolar e alfabetização para crianças, jovens e adultos.

Nos modelos em que são adicionadas a variável número de escolas com educação especial com interação e a variável pessoas com deficiência, observa-se que isso praticamente não afetou os resultados das outras variáveis – houve apenas uma pequena diminuição no impacto sobre a trajetória de pessoas com deficiência na frequência escolar e na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Com isso, há o entendimento de que as políticas de educação especial e inclusiva têm efeitos qualitativos, e não somente quantitativos. A expansão do número de escolas que ofertam educação especial (classe comum e/ou classe exclusiva) aumenta a chance de frequência escolar para as pessoas com alguma deficiência e de alfabetização de indivíduos de 19 a 60 anos de idade com deficiência.

Quanto ao nível educacional (modelo 1A da tabela 4), as razões de chance de estar em um nível mais alto de escolaridade para pessoas com alguma deficiência foram de 99,37% em 2000 e de 91,86% em 2010. Outros fatores em 2000 e em 2010 também aumentaram a probabilidade de as pessoas sem deficiência terem maior escolaridade, como demonstrado para a *dummy* de 2000 e para a *dummy* de 2010, respectivamente 66% e 211%. Em 1991, o fato de se ter alguma deficiência diminuía em 73% a chance de estar em um nível mais alto de escolaridade.

Pertinente à distorção idade-série (modelo 2A da tabela 4), evidenciou-se que, em 1991 (período-base), a pessoa que tinha alguma deficiência apresentava uma menor adequação idade-série, de 29,03 p.p., quando em comparação com pessoas sem deficiência. O período de 1991 a 2000 foi marcado por importantes políticas para a educação especial – nessas políticas, a ideia era de separação, em classes exclusivas e especiais, de alunos com deficiência que não conseguissem acompanhar o ensino regular. Dessa maneira, observa-se que, em 2000, a frequência de pessoas com deficiência corretamente matriculadas no nível escolar esperado não obteve uma alteração significativa. No período de 2000 a 2010, quando ocorreram políticas de educação especial e de inclusão social, ou seja, quando se inseriram mais pessoas com deficiência no ensino regular, evidenciou-se um crescimento de 9,30% de pessoas com alguma deficiência corretamente matriculadas, considerando-se a idade e o nível de série escolar adequado.

TABELA 4
Nível educacional e idade-série

	Nível educacional: razões de chance (<i>logit</i> ordenado) (1A)	Nível educacional: razões de chance (<i>logit</i> ordenado) (1B)	Distorção idade-série (idade correta no nível de estudo) (2A)	Distorção idade-série (idade correta no nível de estudo) (2B)
Impacto das políticas				
Nas pessoas com deficiência em 2000	1,9937*** (0,0301)	1,9209*** (0,0401)	-0,0009 (0,0085)	-0,0062 (0,0086)
Nas pessoas com deficiência em 2010	1,9186*** (0,0275)	1,6280*** (0,0843)	0,0930*** (0,0133)	0,0661*** (0,0149)
Gênero				
Masculino	0,9201*** (0,0123)	0,9201*** (0,0123)	-0,0501*** (0,0018)	-0,0501*** (0,0018)
Raça/cor				
Branca	1,9137*** (0,0338)	1,9136*** (0,0338)	0,0964*** (0,0017)	0,0964*** (0,0017)
Estrutura educacional familiar				
Possui chefe de família com ensino superior completo	12,2573*** (0,8272)	12,2564*** (0,8271)	0,1012*** (0,0033)	0,1012*** (0,0033)
Expansão escolar/ educação especial				
Interação entre ser deficiente e número de escolas especiais/deficientes	- -	65,2697 (79,2219)	- -	0,6746*** (0,1649)
<i>Dummies</i> de anos				
2000	1,6562*** (0,0416)	1,6562*** (0,0416)	0,2071*** (0,0041)	0,2071*** (0,0041)
2010	3,1094*** (0,1179)	3,1094*** (0,1179)	0,2885*** (0,0105)	0,2885*** (0,0105)
<i>Dummy</i> se a pessoa tem alguma deficiência	0,2713*** (0,0041)	0,2713*** (0,0041)	-0,2903*** (0,0109)	-0,2903*** (0,0109)
Constante	- -	- -	0,1686*** (0,0108)	0,1867*** (0,0178)
<i>Dummies</i> de região	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Dummies</i> de idade	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>cut</i> 1	-0,4187 (0,1495)	-0,4178 (0,1498)	- -	- -
<i>cut</i> 2	0,9270 (0,1529)	0,9279 (0,1533)	- -	- -
<i>cut</i> 3	1,7121 (0,1538)	1,7130 (0,1542)	- -	- -
<i>cut</i> 4	3,6563 (0,1480)	3,6572 (0,1484)	- -	- -

Elaboração das autoras.

Obs.: 1. Desvio-padrão robusto de cada variável entre parênteses.

2. (*) equivale a 10% de significância; (**) equivale a 5% de significância; e (***) equivale a 1% de significância.

3. O modelo 1 é estimado por intermédio do modelo *logit* ordenado e os resultados apresentam a razão de chance. Assim, se o resultado está acima de 1, é percentualmente positivo; abaixo de 1, percentualmente negativo. Os resultados do *cut* (limiar) não demonstram o cálculo da significância estatística, por isso não é considerada a falta de (*) nesses resultados.

A variável de controle ter chefe de família com ensino superior completo busca controlar a situação de influência da escolaridade dos pais nos filhos – pais com maior

escolaridade podem motivar os filhos a ter também maior escolaridade. Assim, demonstrou-se que a presença do chefe de família com ensino superior completo aumenta em doze vezes a chance de a pessoa ter maior escolaridade e aumenta em 10 p.p. a chance de o indivíduo estar corretamente matriculado no nível escolar esperado.

Os modelos com a inclusão da variável número de escolas de educação especial com interação com pessoas com alguma deficiência também resultaram no não impacto demasiado nas outras variáveis, diminuindo apenas um pouco os efeitos sobre a trajetória das pessoas com deficiência no nível escolar e na distorção idade-série. Constatou-se também um efeito mais qualitativo da educação especial sobre o aumento do nível escolar e da idade na série correta para pessoas com deficiência. O efeito quantitativo, por sua vez, gerou bons resultados, isto é, o aumento da quantidade de escolas com oferta de educação especial permitiu uma chance de 65 vezes de o indivíduo estar em um nível mais alto de escolaridade e de 67 p.p. de estar com a idade na série correta.

Apesar de os resultados apresentarem impactos positivos ao longo do tempo, as políticas de educação especial e de inclusão social ainda passam por desafios. Neres e Kassar (2016), por exemplo, expuseram, em análise feita na escola do município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul, a perpetuação de práticas que produzem a exclusão escolar. Outro desafio, evidenciado por Pletsch e Oliveira (2014), é o fato de as escolas, de maneira geral, não se utilizarem de instrumentos para avaliar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Carneiro, Dall'Acqua e Caramori (2018, p. 203), por intermédio de uma avaliação dos vinte anos da LDB, argumentam que, para que haja uma educação de qualidade para todos, é necessária “a elaboração e a efetivação do projeto pedagógico de forma autônoma, o estabelecimento de políticas sólidas e concretas de valorização dos profissionais da educação e o investimento constante na formação”.

4.2 Mercado de trabalho

As políticas de educação visam melhorar a escolaridade das pessoas. Nesse sentido, tem-se a suposição de que mais educação, conseqüentemente, aumenta a chance de o indivíduo ser inserido no mercado de trabalho, uma vez que ele passa a possuir mais conhecimento. Dessa maneira, presumiu-se relevante analisar como está a trajetória de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

É indispensável salientar que de 1991 a 2010 houve importantes políticas que exigem das grandes companhias a contratação e a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A Lei das Cotas (Lei no 8.213/1991) exige, por exemplo, que empresas de grande porte preencham parte do seu quadro de funcionários com pessoas com deficiência. Em 2003, a fim de punir as empresas que não cumpriam com o estabelecido pela lei, definiu-se a imposição de multa pela Portaria no 1.119, de 28 de outubro de 2003. Assim, os resultados apresentados

na tabela 5 identificam possíveis impactos das políticas de educação especial e de inclusão social na escola e na trajetória laboral das pessoas com deficiência.

TABELA 5
Acesso ao mercado de trabalho e renda ocupacional no trabalho principal

	Se trabalhou (1A)	Se trabalhou (1B)	Renda ocupacional principal (variável logaritimizada) (2A)	Renda ocupacional principal (variável logaritimizada) (2B)
Impacto das políticas				
Nas pessoas com deficiência em 2000	0,1796*** (0,0036)	0,2001*** (0,0048)	-0,0087 (0,0093)	0,0733*** (0,0093)
Nas pessoas com deficiência em 2010	0,2677*** (0,0025)	0,2814*** (0,0031)	0,1076*** (0,0117)	0,1749*** (0,0095)
Gênero				
Masculino	0,3354*** (0,0057)	0,3406*** (0,0061)	0,3695*** (0,0052)	0,5012*** (0,0081)
Raça/cor				
Branca	0,0176*** (0,0014)	-0,0086*** (0,0018)	0,3512*** (0,0107)	0,1791*** (0,0060)
Estrutura educacional familiar				
Possui chefe de família com ensino superior completo	0,0839*** (0,0024)	-0,0309*** (0,0012)	0,8203*** (0,0245)	0,1919*** (0,0107)
Nível de estudo geral				
Nível 1 – ensino fundamental incompleto	-	0,0248*** (0,0011)	-	0,3190*** (0,0071)
Nível 2 – ensino médio incompleto	-	0,0606*** (0,0020)	-	0,6196*** (0,0104)
Nível 3 – ensino médio completo e ensino superior incompleto	-	0,1377*** (0,0030)	-	0,9636*** (0,0120)
Nível 4 – ensino superior completo	-	0,2753*** (0,0036)	-	1,6059*** (0,0182)
Nível de estudo da pessoa com alguma deficiência				
Nível 1 – ensino fundamental incompleto	-	0,0197*** (0,0028)	-	-0,0534*** (0,0058)
Nível 2 – ensino médio incompleto	-	0,0297*** (0,0037)	-	-0,0869*** (0,0069)
Nível 3 – ensino médio completo e ensino superior incompleto	-	0,0410*** (0,0031)	-	-0,0805*** (0,0077)
Nível 4 – ensino superior completo	-	0,0901*** (0,0040)	-	-0,0667*** (0,0091)
Dummies de anos				
2000	0,0014 (0,0017)	-0,0007 (0,0019)	0,1059*** (0,0161)	0,0823*** (0,0174)
2010	0,0692*** (0,0015)	0,0414*** (0,0016)	0,2852*** (0,0335)	0,0748** (0,0316)
<i>Dummy</i> se a pessoa tem alguma deficiência	-0,4478*** (0,0030)	-0,4478*** (0,0030)	-0,3637*** (0,0090)	-0,2558*** (0,0073)
Constante	0,4420*** (0,0067)	0,4311*** (0,0025)	5,7427*** (0,5880)	5,2627*** (0,0394)
<i>Dummies</i> de região	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Dummies</i> de idade	Sim	Sim	Sim	Sim

Elaboração das autoras.

Obs.: 1. Desvio-padrão robusto de cada variável entre parênteses.

2. (*) equivale a 10% de significância; (**) equivale a 5% de significância; e (***) equivale a 1% de significância.

Evidencia-se que houve um aumento, de 17,96 p.p. e 26,77 p.p., respectivamente, da inserção de pessoas com alguma deficiência no mercado de trabalho em 2000 e em 2010 (modelo 1A). Observa-se que, no período de 2000 a 2010, o impacto foi maior, podendo ter sido ocasionado pelas políticas de inclusão, por maiores conscientizações da importância da inclusão social e pela punição da infração da Lei das Cotas implementada em 2003. Em 1991 (período-base), as pessoas com deficiência tinham uma frequência de 45 p.p. a menos no mercado de trabalho quando comparadas às sem deficiência. Thomasi *et al.* (2017) verificaram que, de 2000 para 2010, pessoas com deficiência visual, auditiva e física apresentaram uma menor restrição de inserção no mercado de trabalho. Os autores encontraram diferentes resultados do efeito temporal de acesso ao mercado de trabalho de 2000 para 2010, para diferentes deficiências e faixas etárias.

O modelo 1B, em que se adicionam as variáveis de níveis de escolaridade, afeta pouco os resultados das outras variáveis do modelo, mas aumenta um pouco os efeitos observados nas trajetórias das pessoas com alguma deficiência para 1991 e 2010 no mercado de trabalho. Isso pode estar decorrendo do fato de que, ao não controlar o nível de escolaridade, a desigualdade existente nesse quesito entre os com deficiência e os sem deficiência faz diminuir o efeito de o indivíduo com deficiência estar trabalhando. Ao controlar essa desigualdade escolar, os efeitos de políticas de inclusão e da maior conscientização dos empregadores quanto à inclusão social têm maior peso sobre o impacto na variável resultado de o indivíduo estar inserido no mercado de trabalho.

Além disso, com o controle do nível de escolaridade, algumas variáveis mudam de sinal – por exemplo, a pessoa declarar-se branca, sem escolaridade, do sexo feminino e com 24 anos diminui a chance de estar trabalhando (8,39%) em comparação aos indivíduos que se declararam não brancos e iguais nas outras características. Além disso, a pessoa sem escolaridade, declarada não branca, do sexo feminino, com 24 anos e com chefe de família com ensino superior completo tem menos chance de estar empregada (3,09%), quando comparada a um indivíduo com as mesmas definições, mas com o chefe de família sem ensino superior completo. Ademais, observa-se que o aumento da escolaridade fez com que as pessoas com deficiência conseguissem ter maior acesso ao mercado de trabalho.

Relativamente à renda da ocupação principal (modelo 2B da tabela 5), foi observado que, em 1991, indivíduos com deficiência ganhavam 36,37 p.p. a menos que os sem deficiência. Em 2000, o impacto não foi significativo para pessoas com deficiência – em 2010, contudo, houve um aumento na renda de 10,76 p.p. para essas pessoas. O fato de não ter havido impacto na renda das pessoas com deficiência em 2000 e do pequeno aumento da renda de tais pessoas de 2000 para 2010 pode ter sido resultado de três fatores: *i*) as políticas de

educação especial terem se iniciado efetivamente em 1996, com a garantia de acesso para pessoas com deficiência por meio da LDB nº 9.394/1996, não impactando as pessoas com deficiência de 25 a 60 anos em 2000; *ii*) a política de Lei das Cotas ter tido maior eficiência a partir de 2003, quando as empresas começaram a ser multadas pelo não cumprimento dessa lei; e *iii*) pelo fato de pessoas com deficiência escolherem trabalhos informais, a fim de não perderem o benefício da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), como evidenciado por Vitorino Filho *et al.* (2012).¹⁴

O modelo 2B confirma a diferença dos resultados sobre a trajetória da renda das pessoas com deficiência ao controlar a desigualdade escolar pelo nível de escolaridade, em que programas de inclusão social ganham maior peso sobre esse efeito, aumentando a chance de esse indivíduo ter maior renda.

Em relação à variável gênero, controlando o nível de escolaridade (modelos 1B e 2B), observou-se que homens têm mais chance de estar no mercado de trabalho que as mulheres (34,06 p.p. a mais) e ganham 50 p.p. a mais também. Em se tratando do fator raça, as pessoas que se declararam da raça/cor branca tiveram maiores salários, cerca de 18 p.p. a mais que aquelas que se declararam de outra raça/cor. Referente à variável ter chefe de família com ensino superior completo, verificou-se que a presença desse chefe aumenta em 19 p.p. a chance de maior renda.

Em relação ao efeito do nível educacional sobre a renda, observou-se que, quanto maior o nível de escolaridade, maior a renda. Para pessoas com deficiência, no entanto, mesmo com um maior nível educacional, sua renda ainda é menor que a de uma pessoa sem deficiência e sem escolaridade, demonstrando uma situação ainda desfavorável para pessoas com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a trajetória escolar e laboral das pessoas com deficiência, com base nos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010, época conhecida como a terceira fase da educação para alunos com deficiência no Brasil. O período foi importante devido à implementação de políticas de educação especial, de inclusão social e de inclusão laboral. A análise se dividiu em dois grupos. No primeiro, avaliou-se o panorama escolar do indivíduo, que se concentrou na estimação da frequência de alunos na escola, no nível educacional, na alfabetização e na distorção idade-série. No segundo grupo, avaliaram-se as variáveis referentes ao mercado de trabalho, além de como se está trabalhando e da renda da ocupação principal das pessoas com deficiência.

14. Os indivíduos com deficiência, por serem favorecidos pela LOAS, podem ter o benefício cancelado se forem registrados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Os principais resultados mostraram que pessoas com alguma deficiência tinham menor acesso escolar e eram menos alfabetizadas em 1991, quando comparadas àquelas sem deficiência. No entanto, em 2000 e em 2010, pessoas com deficiência obtiveram maior frequência escolar e alfabetização – este último item principalmente para sujeitos de 8 a 18 anos de idade. A razão da chance de o indivíduo com deficiência alcançar um nível mais alto de anos de estudo foi de 99% em 2000 e de 92% em 2010. Em relação à distorção idade-série, o efeito temporal foi estatisticamente significativo somente para 2010, quando pessoas com deficiência obtiveram uma frequência de 9,30 p.p. a mais de chance de estar na série esperada com base na idade. Ademais, observou-se que os impactos nas trajetórias escolares de pessoas com deficiência têm um grande efeito qualitativo, pois há poucas alterações quando a expansão do número de escolas ofertando educação especial é incluída nos modelos. Apesar dos bons resultados, a literatura enfatiza a necessidade de que tais políticas sejam melhoradas, visto que ainda enfrentam-se desafios de inclusão, como a falta de vagas nas escolas, a carência de oportunidades no mercado de trabalho e, ainda, a existência do preconceito.

Relativamente ao mercado de trabalho, os resultados evidenciaram o aumento de pessoas com deficiência trabalhando em 2000 e em 2010. O efeito foi maior em 2010 – de 26,77 p.p. a mais que em 2000 –, o que pode ter sido influenciado pela maior qualificação escolar dessas pessoas e pela implementação, em 2003, da punição por não cumprimento da Lei das Cotas no mercado de trabalho. A renda ocupacional deflacionada foi significativa apenas no efeito temporal de 2010 para pessoas com deficiência, com um aumento de 10,76 p.p. nesse período, comparativamente a 2000. Ao se controlar o nível educacional, porém, o peso de políticas inclusivas é maior sobre os resultados de renda de pessoas com deficiência, de 7 p.p. em 2000 e de 17 p.p. em 2010. Entretanto, mesmo possuindo um maior nível educacional, pessoas com deficiência têm menor renda que as sem deficiência e nenhuma escolaridade. A literatura ressalta que indivíduos com deficiência muitas vezes não querem ser contratados pela CLT para não perder o benefício ao qual têm direito.

Dessa maneira, neste estudo, conclui-se que as políticas de educação especial e de inclusão social foram relevantes para as pessoas com deficiência, já que ofereceram e oferecem mais oportunidades, tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Complementa-se que, com tais resultados obtidos, pode-se acordar que essas políticas geram um aumento do *empowerment* das pessoas com deficiência, oportunizando-lhes um maior bem-estar. Esse maior *empowerment* é relevante para a economia, uma vez que esses indivíduos poderão participar da população economicamente ativa e estar em um menor grau de pobreza e de exclusão social. Este trabalho buscou contribuir para a compreensão dos possíveis impactos sobre a trajetória escolar e laboral das políticas de educação especial e de inclusão social,

ênfatizando que, apesar dos resultados positivos, há a necessidade de melhorar tais políticas e também de promover um maior engajamento social.

O estudo realizado apresentou limitações quanto ao banco de dados, devido à falta de informações para os anos precedentes a 1991 e à limitação das variáveis explicativas utilizadas na estimação – com o uso dos três censos demográficos, foi necessária a compatibilização dos dados, não sendo possível obter todas as variáveis para todos os anos. Como sugestão para trabalhos futuros, aponta-se o exercício de avaliar o efeito de tais políticas no desempenho escolar dos alunos e também de buscar bancos de dados que possam demonstrar qual era o efeito temporal existente para as variáveis de interesse analisadas neste trabalho em períodos anteriores a 1991.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; CÉSAR, M. Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. **European Journal of Psychology of Education**, v. 21, n. 3, p. 231, 2006.

AMETEPEE, L. K.; ANASTASIOU, D. Special and inclusive education in Ghana: status and progress, challenges and implications. **International Journal of Educational Development**, v. 41, p. 143-152, 2015.

ARAÚJO, E.; FERRAZ, F. O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], jun. 2010.

BANK-MIKKELSEN, N. E. A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. *In*: KUGEL, R.; ROBERT, B.; WOLFENBERGER, W. (Ed.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1942.htm>>. Acesso em: 7 out. 2018.

BRANEN, L.; FLETCHER, J. Comparison of college students' current eating habits and recollections of their childhood food practices. **Journal of Nutrition Education**, v. 31, n. 6, p. 304-310, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jun. 1991a.

_____. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 maio 1991b. [Seção 1].

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito à diversidade** – documento orientador. Brasília: SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: SEESP, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Grafia braille para a língua portuguesa**: aprovada pela Portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Brasília: SEESP, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secadi, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 set. 2008b.

_____. Tipos de deficiência. **Portal Brasil**, 2012.

_____. Ministério do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (Rais)** – 2017. Brasília: PDET, 2018. Disponível em: <<http://pdet.mte.gov.br/rais>>. Acesso em: 11 out. 2018.

CAMERON, A. C.; TRIVEDI, P. K. **Microeconometrics: methods and applications**. New York: Cambridge University Press, 2005.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 190-206, 2018.

CHARLTON, J. **Nothing about us without us**. Berkeley: University of California Press, 1998. 197 p.

CHEN, Y. Making special education compulsory and inclusive in China. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 1, p. 47-58, 1996.

CORSEUIL, C. H.; FOGUEL, M. N. **Uma sugestão de deflatores para rendas obtidas a partir de algumas pesquisas domiciliares do IBGE**. Rio de Janeiro: Ipea, 2002. 13 p. (Texto para Discussão, n. 0897).

COSTILLA, H. G.; NERI, M. C.; CARVALHO, A. Política de cotas e inclusão trabalhista das pessoas com deficiência. **Ensaio Econômico**, n. 462, 2002.

DENG, M.; POON-MCBRAYER, K. F.; FARNSWORTH, E. B. The development of special education in China: a sociocultural review. **Remedial and Special Education**, v. 22, n. 5, p. 288-298, 2001.

DENG, M.; ZHU, X. Special education reform towards inclusive education: blurring or expanding boundaries of special and regular education in China. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 994-998, 2016.

DOMÉNECH, A.; MOLINER, O. Families beliefs about inclusive education model. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 3286-3291, 2014.

FEI, X. The Chinese learning in a regular classroom: history, current situation, and prospects. **Chinese Education and Society**, v. 40, n. 4, p. 8-20, 2007.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

FILMER, D. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. **World Bank Economic Review**, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2008.

GARTNER, A.; LIPSKY, D. Beyond special education: toward a quality system for all students. **Harvard Educational Review**, v. 57, p. 367-395, 1989.

HAMMES, I. C.; NUERNBERG, A. H. A inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho em Florianópolis: relato de experiência no Sistema Nacional de Emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 3, p. 768-780, 2015.

HAVEMAN, R.; WOLFE, B. The economics of disability and disability policy. **Handbook of Health Economics**, v. 1, p. 995-1051, 2000.

HAYES, A. M.; BULAT, J. **Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries**. North Carolina: RTI Press, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>>.

HOCUTT, A. M. Effectiveness of special education: is placement the critical factor? **The Future of Children**, p. 77-102, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 1991**. Brasília: IBGE, 1991. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=782&view=detalhes>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **C159** – vocational rehabilitation and employment (disabled persons) convention. Geneva: ILO, 1983. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORML_EXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312304>. Acesso em: 11 out. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 set. 2018.

JIANGHUA, L.; MENG, D. On several relations in the process of developing inclusive education. **Chinese Education e Society**, v. 40, n. 4, p. 33-43, 2007.

KRITZER, J. B. A four country comparison: special education in the United States, China, India and Thailand. **British Journal of Applied Science and Technology**, v. 4, n. 23, p. 3370, 2014.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENG, D.; ZHU, Z. The Chinese “learning in a regular classroom” and Western inclusive education: comparison and exploration. **Chinese Education and Society**, v. 40, n. 4, p. 21-32, 2007.

NERES, C. C.; KASSAR, M. C. M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. **International Studies on Law and Education**, v. 22, 2016.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, p. 2549-2558, 2015.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. *In*: KUGEL, R. B.; WOLFENBERGER, W. (Ed.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President’s Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1941.htm>>. Acesso em: 7 out. 2018.

OLIVEIRA, L. C.; CAVALLI, V. T.; GUIDUGLI, S. T. Política pública de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: algumas considerações sobre sua formulação, implementação e avanços de 1991 até 2015. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 48, 2017.

PADIN, G. La educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 47-61, 2013.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2018.

RIBEIRO, T. S. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da Lei de Cotas nas empresas privadas. **Âmbito Jurídico**, 2012. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-101/a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-e-a-ineficacia-da-aplicacao-da-lei-de-cotas-nas-empresas-privadas/>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

ROSSI, A.; MOREIRA, E. A. M.; RAUEN, M. S. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Revista de Nutrição**, v. 21, n. 6, p. 739-748, 2008.

SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full inclusion and school restructuring. *In*: BROWN, F.; SNELL, M. E. (Ed.). **Instruction of students with severe disabilities**. Columbus: Merrill, 1993. p. 1-30.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, 2017.

SOUZA-SILVA, J. R.; DIEGUES, D.; CARVALHO, S. G. Trabalho e deficiência: reflexões sobre as dificuldades da inclusão social. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 27-33, 2012.

SRIVASTAVA, P. **Low-fee private schooling**: aggravating equity or mitigating disadvantage. Oxford: Symposium Books, 2013. 220 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v. 51, p. 102-111, 1984.

THE WORLD BANK. **A note on disability issues in the Middle East and North Africa**. Washington: The World Bank, 2005.

THOMASI, K. *et al.* Empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise para o mercado de trabalho brasileiro a partir dos censos 2000-2010. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL*, 20., 2017, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto Alegre: Anpec, 2017.

TIWARI, A.; DAS, A.; SHARMA, M. Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. **Teaching and Teacher Education**, v. 52, p. 128-136, 2015.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **The Salamanca Statement and framework for action on special needs education**. Paris: UNESCO, 1994.

_____. **Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all**. Paris: UNESCO, 2005.

UNICEF – UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND. **Situação mundial da infância 2013: crianças com deficiências**. Paris: UNICEF, 2013.

VILLA, R. A. *et al.* Inclusion in Viet Nam: more than a decade of implementation. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 28, n. 1, p. 23-32, 2003.

VITORINO FILHO, V. *et al.* A inclusão do deficiente no mercado de trabalho. **Transformare**, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.transformare.adm.br/wp-content/uploads/2012/07/04_VALDIR-ANTONIO-VITORINO-FILHO.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Geneva: WHO, 2011. 334 p.

WILL, M. Educating children with learning problems: a shared responsibility. **Exceptional Children**, v. 52, p. 411-415, 1986.

WORRELL, J. L.; TABER, M. Special education practices in China and the United States: what is to come next? **International Journal of Special Education**, v. 24, n. 3, p. 132-142, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

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

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&cid=783>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Censo demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.