



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

**A Política Educacional do Distrito Federal e o uso de
Tecnologias no Apoio à Inclusão Escolar de Estudantes com
Deficiência**

Patrícia Augusta Ferreira Vilas Boas

Brasília, março de 2014.

PATRÍCIA AUGUSTA FERREIRA VILAS BOAS

**A Política Educacional do Distrito Federal e o uso de
Tecnologias no Apoio à Inclusão Escolar de Estudantes com
Deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologia e Comunicação -, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda de Souza.

Ficha Catalográfica

Vilas Boas, Patrícia Augusta Ferreira.

A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência. / Patrícia Augusta Ferreira Vilas Boas. Brasília, 2014.

188 p.

Orientador: Amaralina Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologia e Comunicação.

1. Política educacional, Distrito Federal, Brasil. 2. Inclusão escolar, Distrito Federal, Brasil. 3. Educação especial, Distrito Federal, Brasil. 4. Acessibilidade. I. Souza, Amaralina Miranda de. II. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.014.53(817.4)

PATRÍCIA AUGUSTA FERREIRA VILAS BOAS

**A Política Educacional do Distrito Federal e o uso de
Tecnologias no Apoio à Inclusão Escolar de Estudantes com
Deficiência**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do
título de Mestre em Educação e aprovado pela
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 27 de março de 2014.

Professora Dr^a Amaralina Miranda de Souza
Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Examinador – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Rubens de Oliveira Martins
Examinador Externo – Ministério da Educação

Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – FE/UnB
Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

*Dedico este trabalho a Deus, por sustentar
cotidianamente a minha vida em Suas mãos.*

*Ao Mauro Pires, cujo apoio, amor, carinho e
compreensão são fundamentais na minha vida, e foram
indispensáveis nessa jornada. Sem você eu não teria
conseguido concluir este desafio!*

*À querida Profa. Mindé Badauy de Menezes, por ter me
ensinado o valor e o amor à educação.*

AGRADECIMENTOS

Cheguei até aqui porque tive ao longo do percurso muitas pessoas que me sustentaram com suas preces, carinho e apoio. Diariamente eu recebi ajuda de pessoas do meu convívio, e de gente que eu nunca tinha visto antes. Sou sincera e profundamente grata a todos e a cada um de vocês!

Em especial, quero manifestar meus agradecimentos à minha família: aos meus pais, irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas e à minha prima Rosângela. E, com muito amor, aos meus filhos, Bruno e Isabela. Com vocês eu aprendi a conviver com a diversidade e a entender o que é o amor incondicional. Por causa de vocês sou uma pessoa feliz e grata à vida.

Às minhas amigas e aos amigos que dividem comigo meus sonhos, desafios, expectativas e problemas, tornando a minha vida mais leve e significativa. Registro também minha alegria pela presença querida dos meus padrinhos Lêda Maria Azevêdo e José Antônio dos Santos, no momento da defesa desta dissertação.

Ao Paulo de Martino Jannuzzi e ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, pelo incentivo e a oportunidade de cursar o mestrado.

À Mary, pelo apoio estatístico e pela paciência.

À Rejane, à Michelle, ao Renato, à Janine, à Tati, à Roberta, à Cris e à Denise, pelo tempo, o afeto e as ajudas diversas com a dissertação.

Aos demais colegas do Departamento de Formação e Disseminação, e do Gabinete da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, pela torcida calorosa.

À minha estimada orientadora, Profa. Amaralina, pelo apoio, gentileza e incentivo durante os dois longos anos do mestrado.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa. Agradeço-lhes por terem aceitado ao convite e pelas contribuições ao meu trabalho.

Aos demais professores, professoras e colegas do mestrado da Faculdade de Educação.

A todos os participantes desta pesquisa, e aos que me abriram as portas para realizá-la, como a querida Profa. Dayse, o Prof. Bianor, Profa. Bianca Salomão, Profa. Silvana e a equipe de professoras da EAPE.

Muitíssimo obrigada!

RESUMO

Este trabalho trata da atual política educacional do Distrito Federal (DF) e do uso das tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede pública de ensino, tendo por objetivo geral analisar fatores de proximidades e de distanciamento entre a política de Educação Especial do DF e as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEI). Na fundamentação teórica, a constituição dos direitos humanos, do direito de todos à educação e o surgimento da PNEEI no Brasil são abordados, destacando-se o papel dos Organismos Internacionais, do Estado Nacional e dos Movimentos Sociais na formulação de políticas públicas. Também são abordados e debatidos o papel da acessibilidade e das tecnologias como ferramentas facilitadoras e potencializadoras do acesso ao currículo e, de modo mais amplo, à inclusão social de estudantes com deficiência. No âmbito do DF, o trabalho apresenta, ainda, o contexto do surgimento da Educação Especial, o que revelam os dados estatísticos sobre sua trajetória, e qual a estrutura física, normativa e conceitual que lhe dá sustentação. No tocante aos aspectos metodológicos, foram utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas, tendo-se lançado mão de técnicas e instrumentos variados de pesquisa, como entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, que foram analisados sobretudo com os aportes teóricos da Análise de Conteúdo. Como principais resultados, identificou-se que a política de Educação Especial no DF, embora se intitule, ainda não é efetivamente inclusiva. Apesar disso, a capital do país possui uma ampla e variada rede pública de atendimento escolar de pessoas com deficiência, sendo que grande parte dela está equipada com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os sujeitos participantes da pesquisa acreditam que as tecnologias ajudam no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no de inclusão de estudantes com deficiência. Também avaliam que a política de Educação Especial no DF requer mudanças de diversas ordens para que se efetive como sendo verdadeiramente inclusiva.

Palavras chave: Política de Educação Especial e Inclusiva. Estudantes com Deficiência. Tecnologias na Educação. Direitos Humanos. Acessibilidade.

ABSTRACT

This paper is about current educational policies of Distrito Federal (DF) – Brazil and the use of technologies to support inclusion of students with disabilities into public schools, with the overall objective to analyze the near and distance factors between the Special Education Policy in DF and National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education in Brazil (PNEEI, in portuguese). On theoretical grounds, the establishment of human rights, the right of all to education and the emergence of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education in Brazil are discussed, highlighting the role of International Organizations, the National State and Social Movements in formulation of public policies. In addition, it approaches the use of technologies as strategic tools to access school curriculum and, more broadly, to promote social inclusion of students with disabilities. It presents the context of emergence of Special Education in DF; which shows statistics on its trajectory; and which physical, regulatory and conceptual framework that support it. With regard to methodological aspects, were used qualitative and quantitative approaches, with the use of research techniques and instruments, such as semistructured interviews and questionnaire application, which are analyzed mainly with the theoretical contributions of Content Analysis. As main results, we found that Special Education Policy in DF is not effectively inclusive, although it calls itself so. In spite of this, the country's capital has a wide and varied public school attendance of people with disabilities, and much of it is equipped with Multifunctional Resources Rooms (MRR). The individuals participating in the research believe that technologies help in the teaching and learning process as well as the inclusion of students with disabilities. They also assess that Special Education Policy in DF requires changes at several levels, in order to become effective and truly inclusive.

Keywords: Special and Inclusive Education Policy. Students with Disabilities. Technologies in Education. Human Rights. Accessibility.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trajetória do número de estabelecimentos exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou EJA. Regiões e DF. 2002 - 2012	85
Gráfico 2 - Total de Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da EJA, públicos e privados. Brasil, 2005 – 2012	87
Gráfico 3 - Total de Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da EJA, públicos e privados. Distrito Federal, 2005 - 2012.	88
Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas inclusivas. Regiões brasileiras e Distrito Federal, 2005 – 2012.	91
Gráfico 5 - Evolução do Número de Matrículas Inclusivas na Rede Pública. Brasil e Distrito Federal, 2005-2012.	94
Gráfico 6 - Evolução do número de computadores por estudantes da rede pública de educação básica. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007-2012.	97
Gráfico 7 - Evolução do Número de Escolas de Educação Básica com Salas de Recursos Multifuncionais. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007-2012.	99
Gráfico 8 - Total de Escolas da Educação Básica com Sanitários Adequados a Estudantes com Deficiência ou Mobilidade Reduzida. Brasil e Distrito Federal, 2007- 2012.	100
Gráfico 9 - Total de Escolas da Educação Básica com Dependência e/ou Vias Adaptadas a Estudantes com Deficiência ou Mobilidade Reduzida. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007- 2012.....	100
Gráfico 10 - Número de Professores da Educação Especial, por Tipo de Atendimento. Brasil, 2007-2012	102
Gráfico 11 - Número de Professores da Educação Especial, por Tipo de Atendimento. Distrito Federal. 2007-2012.....	102
Gráfico 12 - Onde trabalham os sujeitos da pesquisa.	126
Gráfico 13 - Cargo atual dos professores respondentes da pesquisa.....	127
Gráfico 14 - Tempo de atuação na Educação Especial	128
Gráfico 15 - Etapa de ensino onde atuam os sujeitos da pesquisa.....	129
Gráfico 16 - Participação em cursos de capacitação oferecidos pelo GDF na área da Educação Especial.....	130
Gráfico 17 - Locais públicos de atendimento escolar de estudantes com deficiência no Distrito Federal, segundo os sujeitos participantes da pesquisa.	132

Gráfico 18 - Situação de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas Escolas do Distrito Federal, segundo a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa.....	134
Gráfico 19 - Preparo dos profissionais para o uso das TIC nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Distrito Federal.	135
Gráfico 20 - Percentual de respondentes que avaliam que o uso das TIC ajuda no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência...	136
Gráfico 21 - Motivos que endossam a afirmação de que as tecnologias ajudam no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência.	137
Gráfico 22 - Condições de acessibilidade nas escolas e Regionais de Ensino do DF, segundo a percepção dos sujeitos respondentes do questionário da pesquisa.....	137
Gráfico 23 - Recursos, adaptações e equipamentos de acessibilidade disponíveis nos locais de trabalho dos respondentes do questionário de pesquisa.....	138
Gráfico 24 - A Educação Especial do DF é inclusiva?	140
Gráfico 25 - Barreiras à inclusão presentes no sistema público de educação do Distrito Federal, segundo os sujeitos participantes da pesquisa.	145

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Percentual da população brasileira com deficiência, por idade, e percentual de severidade da deficiência. Brasil. 2010. 82
- Tabela 2** - Total de Estabelecimentos de Educação Especial Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Brasil, Regiões Geográficas. Centro-Oeste e Distrito Federal. 2002 - 2012. ... 84
- Tabela 3** - Número de Estabelecimentos (Públicos e Privados) de Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Brasil e Distrito Federal. 2002 a 2012. 86
- Tabela 4** - Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por rede de atendimento (pública x privada). Brasil e DF. 2005 – 2012.88
- Tabela 5** - Total de Matrículas da Educação Inclusiva. Brasil, 2004-2012..... 90
- Tabela 6** - Comparativo entre o percentual de crescimento de matrículas inclusivas. Brasil, Regiões e Distrito Federal. 2004 -2012 93
- Tabela 7**- Matrículas Inclusivas nas redes de atendimento escolar pública e privada. Brasil e Distrito Federal. 2005 - 2012. 93
- Tabela 8**- Média de Computadores para o Uso de Estudantes por Escola. Brasil. 2007-2012 96
- Tabela 9** - Proporção de Escolas Públicas com Salas de Recursos para Atendimento Educacional Especializado. Brasil, 2007-2012..... 98
- Tabela 10**- População total, segundo as Regiões..... 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Técnicas e Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	28
Quadro 2 - Metas para a Educação Básica. PPA 2012-2015. GDF.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coordenações de educação vinculadas diretamente à Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal. 2013.....	110
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança com Deficiência
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BPC	Programa de Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB	Câmara de Educação Especial
CEE	Centros de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro
CIEE	Centro Integrado de Ensino Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação dos Cegos
CODIN	Coordenação de Educação Inclusiva
COMPP	Centro de Orientação Médico Psicopedagógico
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DV	Deficiência Visual
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FHDF	Fundação Hospitalar do Distrito Federal
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisa Econômica
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social

FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IBC	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OI	Organizações Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Presidência da República
RA	Regiões Administrativas
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUBEE	Subsecretaria de Educação Básica
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
Objetivo Geral:	19
Objetivos Específicos:	19
A estrutura dos capítulos	20
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
1.1 Sobre as Abordagens Qualitativas e Quantitativas nas Pesquisas Sociais	22
1.2 Breves considerações sobre os métodos adotados na pesquisa.	23
1.3 Períodos de referência da pesquisa	24
1.4 A coleta e apuração dos dados.....	24
1.5 Os Sujeitos da Pesquisa	26
1.6 A Amostra da Pesquisa.....	27
1.7 Técnicas e instrumentos de coletas de dados.....	27
1.8 Sobre a pesquisa documental e bibliográfica	28
1.9 As entrevistas.....	29
1.10 O questionário da pesquisa	30
1.11 O Método da Análise de Conteúdo	31
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.1 O começo de tudo: a construção dos direitos humanos.....	35
2.2 A formulação das políticas públicas de educação (especial) e as influências das organizações internacionais	37
2.3 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas de Atenção às Pessoas com Deficiência.....	42
2.4 O Papel dos Movimentos Sociais na conquista dos direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil.	46
2.5 A Acessibilidade como sinônimo de Direitos Humanos, Dignidade Inclusão....	50
2.6. O Papel das tecnologias na “escola para todos”	53
2.7 As Tecnologias na Educação de Estudantes com Deficiência: um desafio necessário.....	55
CAPÍTULO 3 - O ATENDIMENTO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: Fragmentos de muitas histórias.....	61
3.1 Breve história da política de atendimento escolar de pessoas com deficiência no Brasil.....	62
3.2. O Atendimento de Estudantes com Deficiência no Distrito Federal: memórias de um passado recente	69
3.2.1 O surgimento do sistema de educação pública no Distrito Federal	69
3.2.2. O início da política de atendimento escolar a estudantes com deficiência no Distrito Federal:.....	72
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO USO DAS TECNOLOGIAS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: O que dizem as estatísticas?	79
4.1. Características da População com Deficiência no Brasil	81

4.2. O Atendimento Escolar de Estudantes com Deficiência no Brasil e no Distrito Federal	83
4.2.1 A Rede Pública e Privada de Estabelecimentos da Educação Especial no Brasil e Distrito Federal.....	84
4.2.2. A matrícula na Educação Especial em estabelecimentos exclusivamente especializados, classes especiais do ensino regular e/ou da EJA.....	86
4.2.3. As matrículas da Educação Especial em classes comuns do ensino regular (matrículas inclusivas)	90
4.3. A infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras.....	95
4.3.1 Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	98
4.4. Sobre a acessibilidade nas escolas.....	99
4.5. Professores da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal	101

CAPÍTULO 5 - A ATUAL POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL 104

5.1 Breve Caracterização do Distrito Federal.....	104
5.2 A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF).....	106
5.3 A gestão da Educação Básica no Distrito Federal	110
5.4 A atual política de atendimento escolar de estudantes com deficiência no Distrito Federal.	112
5.4.1 Tipos de atendimentos ofertados aos estudantes com Deficiência no Distrito Federal.....	113
5.4.2 Plano e Metas da Educação Especial no Distrito Federal.....	118
5.4.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no PPP e no PPA.....	122

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO 125

6.1 Análise e Discussão dos Questionários	125
6.1.1 Perfil dos respondentes	125
6.2 Aspectos Gerais da Educação Especial no DF	131
6.3 A atual política do GDF para o atendimento escolar de estudantes com deficiência, segundo a percepção dos sujeitos respondentes do questionário da pesquisa.	139
6.3.1 O Atendimento de estudantes com deficiência no DF é inclusivo, ou não?.....	140
6.3.2 – Principais barreiras à educação especial inclusiva no DF.....	145
6.3.4 A Avaliação dos respondentes sobre a atual política de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF	146
6.4 Análise e discussão da entrevista realizada com o atual gestor da Educação Inclusiva no GDF.	159
6.4.1. Perfil do Entrevistado.....	159
6.4.2. Sobre a atual estrutura da COEDIN.....	160
6.4.3 Sobre o apoio Institucional para a Educação Especial	161
6.4.4. Sobre as particularidades da educação especial no DF	161
6.4.5. Sobre a percepção do gestor acerca do papel das tecnologias no apoio a inclusão escolar de estudantes com deficiência	164
6.4.6 A opinião do gestor da educação especial no DF sobre a PNEEI	165

CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
APÊNDICE “A” - Questionário da Pesquisa.....	180
APÊNDICE “B” - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	187

APRESENTAÇÃO

A educação tem um papel fundamental na formação do indivíduo, podendo ampliar sua liberdade, autonomia e seu nível de desenvolvimento humano, social, cultural e econômico. No Brasil, ela é um **direito de todos**, sem distinção, conforme estabelece a Carta Magna do país.

No entanto, a despeito das garantias legais, as pessoas com deficiência continuam sendo vítimas do preconceito e da desinformação pela sociedade. Frequentemente não têm as mesmas oportunidades de acesso e permanecem impedidas de usufruir dos mesmos espaços dos sem deficiências, como no caso da escola.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/2009), afirma que as crianças e adolescentes com deficiência, entre 7 e 14 anos de idade, têm o dobro de chance de estarem excluídas da escola, em comparação com as demais. Do mesmo modo, o relatório analítico do *Projeto de Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar*, resultante da pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE), em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), em 2009, também revela que o acesso à educação muitas vezes tem sido negado por força de atitudes preconceituosas e discriminatórias que ainda estão presentes nas escolas brasileiras, apesar de todas as legislações que condenam esses atos (MAZZON, 2009).

No Brasil, o pacto federativo estabelecido pela Constituição Federal de 1988 institui que a política pública de educação é uma atribuição compartilhada entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, com atribuições distintas e complementares. O governo federal tem uma participação proeminente na formulação e indução das políticas públicas, e de novas práticas nos sistemas educacionais dos entes federados.

Um exemplo dessa participação consiste na publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI)*, pelo MEC, em 2008. Esta Política, amparada nos preceitos dos

direitos humanos, estabelece um modelo de sistema educacional capaz de acolher e apresentar respostas educativas que atendam à diversidade humana, garantindo a todos, sem distinção, o direito à educação. Trata-se dos “sistemas educacionais inclusivos”:

[...] A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 01).

O presente trabalho aponta os resultados da pesquisa sobre a atual política de educação especial da Capital Federal e o papel das tecnologias no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, conforme incentiva as diretrizes da PNEEI. Trata, assim, de uma análise sobre como e onde o direito à educação está assegurado aos estudantes com deficiência no Distrito Federal.

O interesse por conhecer o papel das tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência decorre, também, de alguns resultados obtidos de uma investigação prévia, realizada em duas escolas públicas do Governo do Distrito Federal (GDF), em 2009, por ocasião da conclusão do curso de Especialização em Educação a Distância, ofertado pelo Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB). Nesse estudo, constatou-se que o uso das TIC despertou o interesse pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE); motivou a aprendizagem, proporcionando a geração de novos conhecimentos; promoveu maior interação entre os alunos com e sem deficiência na escola e, sobretudo, trouxe contribuições significativas para a elevação da autoestima dessas crianças (VILAS BOAS, 2009).

Agora, num esforço de maior fôlego acadêmico, procurou-se conhecer como o sistema público de educação do DF está configurado para garantir o direito das crianças com deficiência à educação, e como as TIC estão (ou não) presentes na política de educação especial desta unidade federativa, e no apoio à inclusão.

Em decorrência, os objetivos traçados para esta pesquisa foram os seguintes:

Objetivo Geral:

Analisar a Política Educacional do Distrito Federal e o uso de Tecnologia no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede pública de ensino, observando fatores de proximidade e de distanciamento frente às diretrizes expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI).

Objetivos Específicos:

- Compreender como o atendimento aos estudantes com deficiência foi concebido e estruturado no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal.
- Identificar e analisar eventuais proximidades e distanciamentos entre a Educação Especial do DF e do Brasil, mediante análise das estatísticas oficiais.
- Analisar a atual política de atendimento escolar e do uso das tecnologias como apoio à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas do Distrito Federal

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa estabeleceu algumas questões norteadoras:

- 1) Como o sistema de educação do Distrito Federal foi concebido e em que momento o atendimento educacional de estudantes com deficiência foi pensado e implementado?
- 2) O que os principais dados estatísticos dizem acerca da população com deficiência, da Educação Especial e Inclusiva, da infraestrutura tecnológica e da acessibilidade nas escolas do Brasil e do DF?

- 3) Como a política pública de educação do Distrito Federal está concebida e se estrutura para atender os estudantes com deficiência na sua rede de escolas?
- 4) O uso das tecnologias tem sido privilegiado no atendimento de estudantes com deficiências nas escolas públicas do DF?
- 5) O que pensa a Secretaria de Estado da Educação do DF (SEDF) e os professores a respeito do uso das tecnologias na educação especial?
- 6) Que fatores aproximam o DF da realidade nacional, e que fatores o distanciam? Por quais razões?

O tratamento dessas questões, bem como de outras trazidas pela investigação teórica e os achados da pesquisa de campo, constituiu o fio condutor do presente trabalho.

A estrutura dos capítulos

Este trabalho está estruturado em 6 capítulos. No Capítulo 1 são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, a justificativa da escolha das abordagens qualitativas e quantitativas, considerações gerais sobre os métodos, técnicas, instrumentos e sujeitos participantes.

No Capítulo 2, que trata da fundamentação teórica, são debatidos os temas centrais desta pesquisa, a exemplo do estabelecimento de políticas públicas para a população com deficiência no país, o papel da acessibilidade, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as tecnologias assistivas (TA), e a questão “integração x inclusão” dos estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras.

O Capítulo 3 aborda a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil e no Distrito Federal. No tocante ao cenário nacional, apresenta-se uma síntese dessa história, com destaque para o conjunto de normativos mais recentes. No caso do Distrito Federal, em razão da escassez de

informações e registros, buscou-se, sobretudo, resgatar parte dessa história a partir de memórias de alguns de seus atores.

No Capítulo 4 são analisados os resultados da pesquisa sobre a Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal, tendo por base os dados e informações do Censo Escolar do INEP. Também são tratados os aspectos gerais sobre a população com deficiência no Brasil, e o uso de tecnologias e da acessibilidade nas escolas públicas brasileiras e distritais.

O Capítulo 5 descreve a atual política educacional de atendimento de estudantes com deficiência na Educação Básica do DF, discorrendo sobre sua estrutura organizacional, seu sistema de regras (normativos e legislações), suas concepções conceituais e pedagógicas e o papel das tecnologias nesse contexto.

No Capítulo 6 são apresentados os principais resultados da pesquisa de campo, da qual participaram 96 sujeitos. O objetivo principal deste capítulo foi identificar e analisar aspectos gerais da realidade do atendimento educacional de estudantes com deficiência nas escolas públicas do DF, ou seja, da Política desse atendimento, a partir dos olhares e percepções relatadas pelos seus agentes executores: professores e coordenadores das Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal (CRE), bem como pelo o atual gestor da Educação Especial no DF.

Por fim, são feitas as considerações finais, buscando indicar eventuais fatores de proximidades e distanciamentos da Educação Especial no DF frente às diretrizes da PNEEI.

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem uma natureza mista, pois conjuga tanto abordagens e métodos qualitativos quanto quantitativos. Frente aos seus objetivos – geral e específicos – foram definidos os sujeitos, os instrumentos e as técnicas para a coleta de dados e informações, assim como o método de análise dos resultados.

1.1 Sobre as Abordagens Qualitativas e Quantitativas nas Pesquisas Sociais

Para Triviños (2011) “os avanços das ideias facilitaram o confronto de perspectivas de entender o real” (TRIVIÑOS, 2011, p. 116). Os enfoques qualitativos surgiram do enfrentamento das abordagens positivistas, que aplicavam os mesmos métodos (quantitativos) das ciências naturais para entender a realidade social. Na perspectiva positivista, as pesquisas com enfoque qualitativo eram apenas um exercício especulativo. Por outro lado, os adeptos do enfoque qualitativo rejeitavam as medições aplicadas à educação: “abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo”(TRIVIÑOS, 2011, p. 116).

As pesquisas qualitativas, de uso mais frequente nas pesquisas sociais, como as empreendidas no campo da política e da educação, podem ser sucintamente definidas como aquelas que se preocupam em conhecer o objeto de estudo em profundidade, primando pelo detalhamento e pela descrição cuidadosa dos fatos, sem que a representatividade numérica se sobreponha.

Minayo (2011) escreve que a pesquisa qualitativa se ocupa de uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, como é a realidade social. Ou seja, “do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes humanas” (MINAYO, 2011, p.21).

Gil (2011), ao tratar do tema, levanta as dificuldades do cientista social em quantificar ou utilizar instrumentos de medidas, pois os fatos sociais são produzidos por seres que pensam, sentem, agem, reagem e se orientam de diferentes maneiras.

Gatti (2004), no entanto, afirma que apesar do uso de dados quantitativos nunca ter tido tradição sólida nas pesquisas educacionais no Brasil, trata-se de uma análise importante: “(...) é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (GATTI, 2004, p.26). Segundo essa autora, se o pesquisador souber lidar com os dados, valendo-se devidamente do seu contexto de reflexão, pode extrair bons resultados para suas análises.

Essa autora alerta, porém, para o fato de que o uso de dados pressupõe, dentre outros aspectos, um conhecimento amplo da área em que eles se situam. Ademais, ressalta que “os dados podem oferecer indícios sobre questões e temas, mas não verdades” (GATTI, 2004, p.14).

Minayo (2011) assegura que os dois tipos de abordagem podem ser complementares, apesar de distintos. Ressalta que “quando bem trabalhados, amparados por uma boa teoria e prática, produzem riqueza de informações e maior aprofundamento da interpretação” (MINAYO, 2011, p.22).

Pelas razões expostas, optou-se por conjugar as abordagens quantitativas e qualitativas nesta pesquisa, utilizando-se de métodos distintos e variados, de acordo com as demandas específicas da análise.

1.2 Breves considerações sobre os métodos adotados na pesquisa.

Gil (2011) afirma que apesar das tentativas de muitos pensadores de definir um método universal aplicável a todas as áreas do conhecimento, hoje se prefere falar em diversidade de métodos, que são determinados, sobretudo, pelos tipos de objetivos a serem investigados (GIL, 2011, p.8). O autor também relata que:

A adoção de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende estudar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e sobretudo da inspiração filosófica do pesquisador” (GIL, 2011, p.9).

Para esse autor, com o qual se concorda, existem vários métodos que objetivam propiciar ao investigador os meios e técnicas para garantir a objetividade e precisão de seus estudos sociais adequadamente, assim como a realização da pesquisa, do processamento e da validação dos dados encontrados. Em seu trabalho, Gil (2011) ainda menciona:

Nem sempre um método é adotado rigorosa ou exclusivamente numa investigação. Com frequência, dois ou mais métodos são combinados. Isto porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação. [...] Esta postura implica considerar como método, também, os procedimentos específicos da coleta de dados. É certo que o contraste método e técnica é uma questão de grau e, conseqüentemente, a inclusão desses procedimentos numa ou outra categoria decorre de razões de certa forma arbitrárias. A postura aqui adotada deve-se à conceituação de método, enquanto conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela. (GIL, 2011, p. 15 e 16)

1.3 Períodos de referência da pesquisa

A pesquisa documental e bibliográfica foi iniciada em dezembro de 2012, e a pesquisa de campo ocorreu durante todo o ano de 2013, tendo sido intensificada no 2º semestre. A sistematização, a análise e revisão dos dados foram concluídas em fevereiro de 2014.

1.4 A coleta e apuração dos dados

O levantamento de dados e informações iniciou-se em 5 de dezembro de 2012, quando foi encaminhado um ofício da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) à SEDF solicitando informações sobre: infraestrutura física; número de alunos; número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); tecnologias; rede de atendimento; corpo docente e demais informações que pudessem revelar a atual conformação do sistema público de ensino para o atendimento de estudantes com deficiência no DF.

Em resposta, o setor responsável pela área encaminhou um documento contendo indicações de algumas escolas que atendem crianças com deficiência auditiva, alguns hospitais que possuem classes hospitalares,

e uma lista de escolas que possuem SRM. O atendimento escolar de estudantes com outros tipos de deficiência não foi mencionado, do mesmo modo que não foram disponibilizados dados sobre estrutura física nem sobre os diferentes tipos de estabelecimentos em que ocorre a oferta da educação especial no DF. Desta iniciativa, não se obteve dados sistematizados sobre a educação especial no DF, o que demandou da pesquisa de campo a busca por outras fontes de informações.

No tocante ao levantamento dos dados estatísticos, as fontes principais foram o Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o Censo Escolar do INEP. Quando necessário, houve o apoio de uma profissional em estatística para o levantamento dos microdados¹, restrito às bases de dados do INEP relativas aos anos anteriores a 2012.

No que se refere às entrevistas realizadas, em todos os casos foram previamente feitos contatos telefônicos com os entrevistados, de modo a agendá-las conforme sua disponibilidade. Todos os entrevistados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exceto um deles que, por limitações de ordem física, deu o seu consentimento via e-mail. No caso do gestor da Educação Especial no DF, o TCLE foi impresso em Braille, com o apoio da professora orientadora desta pesquisa.

No tocante ao questionário de pesquisa, cabe mencionar a aplicação de um pré-teste junto às colegas de turma do mestrado, com o propósito de identificar a necessidade de eventuais ajustes e aprimoramentos nas questões, bem como mensurar o tempo médio de resposta, 15 minutos aproximadamente.

Em outubro de 2013, soube-se que a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE/DF) reuniria, nos meses de novembro e dezembro, professores e coordenadores das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) para a capacitação sobre o uso de novas tecnologias na educação especial. Diante da oportunidade de encontrar reunidos em um só local essas duas categorias de sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos contatos via telefone, e-mails e presenciais com a equipe da EAPE

¹ Denominam-se "microdados" a menor fração de um dado que pode estar associado a uma pesquisa ou a uma avaliação.

responsável pelo referido curso. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, a receptividade da demanda foi acolhida imediatamente. Assim, a equipe não só permitiu a entrada da pesquisadora nas salas em que os cursos estavam ocorrendo, como estimulou a participação dos presentes e se dispôs a também responder o questionário. Os cursos de formação aconteceram em Ceilândia, no Guará, Plano Piloto e Paranoá.

Para alcançar um maior número de respondentes, o questionário foi construído e disponibilizado, ainda, no aplicativo *Google Drive*. Com essa ferramenta foi possível enviar o questionário, via e-mail, a todas as CRE do Distrito Federal, e solicitar a participação dos coordenadores nessa fase da pesquisa. O aplicativo também se demonstrou útil na fase de consolidação e análise dos dados, pois possui um recurso que gera relatórios e gráficos automáticos, embora tal recurso seja limitado às questões de múltipla escolha.

Por fim, também houve a aplicação do questionário junto a alguns professores da rede pública do DF participantes do II Congresso Ibero-americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação, ocorrido na UnB, entre os dias 12 e 14 de novembro de 2013. Nessa oportunidade, uma das professoras respondentes externou o convite para que fosse feita visita à sua escola, localizada na Ceilândia, e conhecer o trabalho ali realizado junto aos estudantes com deficiência. Tal convite foi prontamente acolhido, e a visita concretizou-se em 22 de novembro daquele ano. Embora se tenha ciência de que se trata de uma realidade específica e, portanto, não pode ser automaticamente generalizada a todo o DF, avalia-se que esse momento da pesquisa foi bastante elucidativo e trouxe contribuições importantes para a análise dos seus resultados.

1.5 Os Sujeitos da Pesquisa

Para o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, e em busca de respostas às questões levantadas, os sujeitos desta pesquisa foram assim definidos:

- Sujeitos da história dos primeiros anos da educação especial no DF;
- O Coordenador (atual gestor) da Política de Educação Especial e Inclusiva no DF;
- Professores da rede pública de ensino do DF, que atuam nas SRM e outros tipos e espaços de atendimento escolar destinados aos estudantes com deficiência no DF.
- Coordenadores das CRE do DF;

1.6 A Amostra da Pesquisa

Ao todo, participaram desta pesquisa 96 sujeitos, sendo três na condição de entrevistados, e 93 como respondentes do questionário da pesquisa.

O universo dessa amostra corresponde às 13 CRE do DF. Excetuando-se as de Santa Maria e Planaltina, a pesquisa alcançou sujeitos de todas as demais CRE do DF.

1.7 Técnicas e instrumentos de coletas de dados

As técnicas e os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho são variados, e estão representados no quadro a seguir:

Quadro 1- Técnicas e Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Técnicas e/ou Instrumentos	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental e bibliográfica • Entrevistas individuais, semiestruturadas. • Registros em áudio e desgravações; • Pesquisas na Internet 	<p>Compreender como o atendimento aos estudantes com deficiência foi concebido e estruturado no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Quantitativa, por meio de levantamento de dados e microdados estatísticos nas bases informatizadas do Censo Escolar do INEP e do (IBGE) • Pesquisa documental e bibliográfica • Pesquisa na Internet 	<p>Identificar e analisar eventuais proximidades e distanciamentos entre a Educação Especial do DF e do Brasil, mediante análise das estatísticas oficiais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental e bibliográfica; • Pesquisa de campo; • Entrevista com gestor da área; • Aplicação de questionário junto a professores e coordenadores das Regionais de Ensino do DF. 	<p>Analisar a atual política de atendimento escolar e do uso das tecnologias como apoio à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas do Distrito Federal</p>

1.8 Sobre a pesquisa documental e bibliográfica

A pesquisa documental, segundo GIL (2011), é uma técnica de coleta de dados indiretos, que tomam a forma de documentos como livros, jornais, papéis oficiais, filmes e fotos, entre outros exemplos (GIL, 2011, p.147). Esses documentos servem para contribuir na investigação de determinados fatos ou fenômenos, e suas fontes são variadas, podendo ser, entre outros,

registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e meios de comunicação de massa. Dentre as vantagens citadas pelo autor quanto ao uso de fontes documentais, estão: i) a possibilidade de conhecimento do passado; ii) a possibilidade de investigação dos processos de mudança social e cultural; iii) a obtenção de dados com menor custo, e iv) o favorecimento da obtenção de dados, sem o constrangimento dos sujeitos.

Quanto à pesquisa bibliográfica, ela é desenvolvida especialmente a partir de fontes já publicadas, como livros e artigos científico-acadêmicos. Segundo Gil (2011), sua principal vantagem está na sua diversidade de fontes, que permite ao pesquisador uma ampla cobertura de assuntos e temáticas. Isso ganha especial relevância em trabalhos que requerem coleta de dados e informações variados, como é o caso do presente trabalho.

Ademais, Gil (2011) destaca que a pesquisa bibliográfica se assemelha muito à pesquisa documental, sendo que única distinção entre ambas é a natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (...). O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. (GIL, 2011, p. 51).

Neste trabalho, tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica, foram fundamentais para o alcance dos seus objetivos.

1.9 As entrevistas

Gil (2011) define entrevista como “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2011, p. 109). As entrevistas são muito utilizadas no desenvolvimento de pesquisas sociais e, segundo o autor, são adequadas para obter informações sobre a história, as crenças e os sentimentos de pessoas que fizeram ou fazem parte do objeto de interesse da pesquisa.

Neste trabalho, utilizou-se das entrevistas especialmente no Capítulo 3 e, cumpre destacar, foram elas as principais fontes (quando não as únicas) de

informações para a reconstituição da história da educação especial no DF. As entrevistas foram individuais e semiestruturadas, que são aquelas em que há certo nível de estruturação temática (pautas pré-definidas). Mas os entrevistados puderam falar livremente sobre o assunto.

1.10 O questionário da pesquisa

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2011, p.121).

No presente trabalho, o questionário, assim, se constituiu no principal instrumento para a coleta de dados. As 19 perguntas, algumas abertas e outras fechadas, dividiram-se três blocos:

- **Bloco I** – Características Profissionais do Respondente
- **Bloco II** – A Educação Especial e Inclusiva na sua Regional de Ensino
- **Bloco III** – A Política do GDF para o Atendimento Escolar de Estudantes com Deficiência

No primeiro bloco, buscou-se identificar o local de trabalho do respondente; seu atual cargo; tempo de atuação na educação especial; etapa de ensino e tipo de classe onde leciona; se já havia participado (ou não) de cursos de formação em temas afetos à educação especial e inclusiva, e qual o seu grau de conhecimento da PNEEI (plenamente, parcialmente ou não conhecia). Nesse bloco, todas as questões foram de múltipla escolha.

No Bloco II, as questões objetivaram, sobretudo, identificar onde os estudantes com deficiência são atendidos; qual a situação atual das SRM nas escolas; como os professores avaliam o preparo profissional daqueles que atuam nas SRM quanto ao uso adequado das tecnologias com seus estudantes; qual a sua percepção sobre o uso das TIC no atendimento educacional e na inclusão social dos estudantes com deficiência; e

informações sobre barreiras e condições de acessibilidade existentes em suas respectivas escolas. Nesse bloco, foram intercaladas questões fechadas, também de múltipla escolha, com questões abertas, para justificativa das respostas.

O Bloco III centrou-se em captar a percepção dos entrevistados a respeito basicamente de 4 categorias: i) a política do GDF para o atendimento escolar do estudante com deficiência; ii) o atual modelo de atendimento escolar desses estudantes (inclusivo ou não, e por quê); iii) a adequação (ou não) da infraestrutura física e tecnológica das escolas para o atendimento educacional inclusivo (recursos disponíveis e principais barreiras encontradas nas escolas, por exemplo); iv) informações acerca dos recursos humanos da educação especial e inclusiva no DF (adequação - ou não - da quantidade; da formação etc.). Destaca-se que, ao final deste bloco, a última questão era um espaço aberto para comentários, críticas, elogios ou sugestões sobre a os temas centrais da pesquisa. Por sua especificidade, optou-se por uma análise de cunho mais descritivo do que interpretativo.

As questões do questionário da pesquisa foram analisadas no Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados -, de acordo com os aportes do método da Análise de Conteúdo, descrito a seguir.

1.11 O Método da Análise de Conteúdo

Na escolha do método, encontrou-se na Análise de Conteúdo o suporte adequado para a análise e discussão de resultados do questionário.

Sobre esse método, Triviños (2011) relata que suas origens remontam às primeiras tentativas humanas de interpretar os livros sagrados. De forma mais sistemática, a Análise de Conteúdo foi identificada em alguns países europeus entre os séculos XVII e XIX, mas foi na década de 1920 que o método “alcança forças sistematizadas de uso, adquirindo as formas organizadas de um método de investigação” (TRIVIÑOS, 2011, p. 159).

Para esse autor, a obra de Laurence Bardin, publicada pela primeira vez em 1977, é a mais notável sobre o tema. Sua relevância também é destacada no livro de Gil (2011), que, como no livro de Triviños (2011), se utiliza de alguns aportes teóricos de Bardin para explicar o método da Análise

de Conteúdo. Neste trabalho, buscou-se compreender e aplicar o método a partir da contribuição desses três autores – Triviños, Gil e Bardin -, especialmente dessa última.

Segundo a interpretação de Triviños (2011), a obra de Bardin possui algumas peculiaridades distintas que o fazem recomendar o emprego do método da análise de conteúdo em pesquisas educacionais. Uma dessas peculiaridades consiste no fato de esse método ser “um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens” (TRIVIÑOS, 2011, p. 160). A análise de conteúdo se presta também a desvelar o que está por trás do discurso. Ou seja, busca compreender as motivações, valores, ideologias e outras mensagens que estejam subjacentes ao texto, seja escrito, falado ou silenciado pelo seu emissor.

Bardin (2011) recomenda que a análise de conteúdo não seja feita apenas de maneira descritiva, apesar de possível, mas que seja utilizada a inferência para buscar esclarecer as causas e/ou consequências da mensagem. Ao detalhar o método, a autora o descreve como sendo “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e contingentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15). Quanto a sua organização, essa autora destaca que ele “organiza-se em torno de três polos cronológicos: i) pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). Cada um desses polos refere-se a fases distintas da pesquisa.

A fase da pré-análise é caracterizada pelas primeiras leituras e contatos com o texto, denominada pela autora de “leitura flutuante”, bem como pela escolha prévia dos documentos, sua seleção e organização, e formulação das questões norteadoras e objetivos da pesquisa. Esta fase, que compõe o *corpus* da pesquisa, deve ser exaustiva, sugere a autora.

A fase de exploração do material consiste em codificar e sistematizar os dados e informações obtidos, agregando-os em unidades de registro denominadas categorias e subcategorias. A categorização permite que as informações sejam organizadas e classificadas, para posterior análise. As unidades de registro podem ser um tema, uma frase ou simplesmente uma

palavra. Nessa fase, as informações são organizadas em duas etapas: a primeira isola os elementos comuns do 'discurso' (onde são estabelecidas as categorias), e a segunda classifica e separa os elementos da sua organização (ficando assim estabelecidas as subcategorias).

A fase de tratamento dos resultados, segundo Bardin (2011), é feita pela 'inferência', ou seja, a identificação de frequência x ausência; intensidade; direção (favorável, neutra ou desfavorável - positivo, indiferente ou negativo), dentre outras. A autora abre um leque de possibilidades para a análise das categorias, podendo ser utilizados critérios semânticos (temas), sintático (verbos, adjetivos, advérbios, pronomes etc), léxico (sentido e significado), dentre outros. Nessa fase, como sugere a autora, é necessário recorrer ao aporte teórico para embasar adequadamente as análises realizadas. Isso foi feito no Capítulo 6.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um estudo precede de elementos teóricos que o fundamentam. Nesse sentido, aqui serão apresentados os conceitos essenciais que sustentam a presente pesquisa.

Numa perspectiva que privilegia os aspectos históricos, almeja-se compreender em que momento e sob que condições os discursos acerca dos direitos humanos, da igualdade de direitos, do acesso à educação para todos e o da inclusão social e escolar foram se configurando em âmbito internacional e nacional, e impulsionando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas especificamente a grupos que historicamente estiveram marginalizados, no caso, as pessoas com deficiência.

Para tanto, discute-se o papel das Organizações Internacionais, do Estado Nacional e dos Movimentos Sociais na formulação de políticas públicas para o atendimento das demandas e dos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, especialmente seu direito à educação. Conceitualmente, as reflexões amparam-se em Bobbio (1992); Gohn (1997); Castells (1999a); Carvalho (2004); Campus (2005); Cury (2005); Fávero (2005); Lanna Júnior (2011); Osório (2005); Rodrigues (2010); Akari (2011); Kassar (2011); Mattos (2011); Candau (2012); Franco (2013); bem como em documentos e relatórios da ONU e do Governo brasileiro.

Do mesmo modo, Alonso e Souza (2007); Bersh (2007); Castells (1999b); Cortelazzo (2008); Damázio (2005); Galvão Filho (2005); Raiça (2008); Masseto (2011); Moran (2011); Schulünzen e Schulünzen (2006), Souza (2003) e Valente (1991 e 2008), dentre outros, sustentam as discussões conceituais sobre “inclusão”, “acessibilidade”, “tecnologias de informação e comunicação (TIC)” e “tecnologias assistivas”.

Para além dos autores e autoras citados, diversas referências normativas e legislativas afetas aos temas entremeiam as discussões e reflexões presentes neste estudo.

2.1 O começo de tudo: a construção dos direitos humanos

Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os direitos humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva. (CANDAUI, 2012, p.716).

Embora a discussão sobre direitos humanos e inclusão esteja presente nos debates atuais, historicamente, na maior parte das sociedades, sempre houve uma distinção de direitos entre os seus membros, sem que isso suscitasse crises de consciência moral ou política. Carvalho (2004) lembra que “a exclusão fazia parte da normalidade das sociedades” (CARVALHO, 2004, p.46).

Sendo assim, cabe perguntar: o que mudou e por que mudou? Em que momento da história os debates sobre igualdade de direitos surgiram? Quais as razões que deram causa a essa mudança? Quais atores (políticos, sociais ou econômicos) influenciaram esse processo?

Noberto Bobbio lança algumas luzes sobre essas questões:

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Ao mesmo tempo, o processo de democratização internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado. Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico. (BOBBIO, 1992, p.7).

Para esse autor, a garantia de direitos do homem é pressuposto para a democracia e sem esses não pode haver paz estável no mundo: “Para que não se tenha guerra como alternativa, os súditos devem se tornar cidadãos” (BOBBIO, 1992, p. 1).

Osório (2005), por sua vez, acredita que os discursos sobre igualdade de direitos e *inclusão* surgem numa tentativa de apaziguamento dos conflitos latentes na sociedade contemporânea, o que guarda certa relação com os pressupostos de Bobbio. Para aquele, “as políticas de inclusão são

estratégias neoliberais para interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças históricas da humanidade, a exclusão” (OSÓRIO, 2005, p. 25). Nessa direção, o autor cita o exemplo da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1948. Nesse Documento, considerado por muitos como o grande marco em defesa dos direitos humanos, a ONU reconhece que “os direitos iguais e inalienáveis são o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, e, ainda, que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade” (ONU, 1948, p.01).

Ainda segundo Osório (2005), o momento histórico do surgimento de tal Declaração, ou seja, logo após as grandes guerras mundiais, é uma tentativa de aproximação entre os povos do mundo e a superação da experiência calamitosa. Trata-se de um discurso que não pretende solucionar definitivamente problemas sociais:

Contraditórios, ambíguos e subjetivos, os discursos sobre ‘inclusão’ surgem num apaziguamento dos conflitos latentes no tecido social, fruto das estratégias neoliberais, em tentativas localizadas de categorização (pela institucionalidade), que se enunciam nas mais diferentes ordens, como inclusão social, inclusão escolar, inclusão na saúde, inclusão das inclusões, carregados pelas possibilidades ‘utópicas e subjetivas’ de igualdades dos mesmos direitos (...). (OSÓRIO, 2005, p.25).

As considerações do autor suscitam algumas reflexões sobre o direito declarado e o direito conquistado, pois se observando a História percebe-se que passados sessenta e cinco anos da assinatura da Declaração dos Direitos Humanos, por quarenta e oito países diferentes, dentre os quais o Brasil, a igualdade de direitos ainda não é uma realidade.

A despeito disso, considera-se inegável que Declaração dos Direitos Humanos muito contribuiu para disseminar a temática no mundo, bem como exerceu grande influência no delineamento das democracias modernas. Ainda hoje, pode-se dizer que ela está presente na concepção de várias das políticas públicas, inclusive nas políticas de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. O próprio Secretário Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Antônio José Ferreira, reconhece que

o processo de elaboração e aprimoramento das políticas inclusivas – que asseguram os mesmos direitos de todos, sem exceção – é decorrente da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos:

(...) Esse processo de elaboração e aprimoramento de direitos, que assegure a participação de todas e todos sem exceção e a efetivação de uma sociedade inclusiva, fica patente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. (FERREIRA, 2012, p.41).

De igual modo, é também possível observar que outras iniciativas ocorridas no âmbito da ONU, sejam em forma de Declarações, Tratados ou Conferências Internacionais, têm influenciado a formulação de políticas públicas nacionais diversas. Para compreender melhor essa influência, a seção abaixo se dedica a elucidá-la, especialmente no tocante às políticas públicas educacionais brasileiras, dentre as quais está incluída a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, foco central deste trabalho.

2.2 A formulação das políticas públicas de educação (especial) e as influências das organizações internacionais

A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização internacional² que hoje reúne 193 países-membros. Fundada oficialmente em 1945³, seu principal objetivo era garantir a manutenção da paz mundial e a segurança internacional.

Contudo, Franco (2014)⁴ relata que a discussão sobre segurança internacional, focada na questão das armas nucleares, ficou praticamente restrita às potências nuclearmente armadas. Por isso, com o passar dos anos, os demais Países-Membros - que constituíam a maioria -, começaram a

² Seitenfus (2003, apud FRANCO, 2014) conceitua uma Organização Internacional como uma “associação voluntária entre Estados, constituída através de um tratado que prevê um aparelhamento institucional permanente e uma personalidade jurídica distinta dos Estados que a compõem, com o objetivo de buscar interesses comuns, através da cooperação dos seus membros”.

³ O Brasil foi um dos 51 Países-Membros-Fundadores da ONU.

⁴ Artigo no Prelo.

pressionar por outras agendas. Hoje, os debates mundiais sobre temas como economia, meio-ambiente, direitos humanos, desenvolvimento social, combate à fome e à miséria, saúde e educação, de algum modo estão relacionados à atuação da ONU ou das Agências a ela ligadas (FRANCO, 2014).

Essas Agências são instituições que possuem mandato próprio, com área específica de atuação como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). Mas, além dessas Agências Especializadas, a ONU também atua nos países por meio de Programas (a exemplo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA), e Fundos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Também alguns Bancos, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) estão vinculados à Organização e aos seus interesses econômicos e desenvolvimentistas.

No Brasil, a ONU presta assistência técnica e/ou humanitária desde 1947. Essa assistência, na maioria das vezes, é viabilizada por meio da assinatura de *“Acordos de Cooperação Técnica Internacionais”*⁵, que podem ser implementados em parceria com os governos, com a sociedade civil e instituições privadas. Segundo informações do site oficial do ONU⁶, atualmente existem cerca de 26 organizações atuando em solo brasileiro.

Franco (2014) menciona que o surgimento das organizações internacionais abriu caminhos importantes para a sistematização de trabalhos conjuntos entre os governos dos Países-Membros. Apesar das críticas, este aspecto confere a essas organizações uma notável relevância, pois são *“espaços institucionais importantes para o encontro e o diálogo de interesses comuns entre as nações”* (FRANCO, 2014, s/p).

⁵ Os Acordos de Cooperação Técnica são instrumentos que regulam o tratado entre partes, ou seja, os objetivos da cooperação, os custos, a equipe técnica necessária para a implementação, prazos etc. Os Acordos firmados no âmbito do Governo Federal necessitam ser referendados pelo Congresso Nacional. A operacionalização desses acordos se faz por meio de atos complementares, destinados a dar concretude às iniciativas de cooperação que atendam ao seu objeto.

⁶ Disponível no endereço eletrônico: www.onu.org.br. Acessado em, 14/05/ de 2013.

No tocante à educação, Akari (2011) nos alerta que as organizações internacionais têm cada vez mais peso na composição das políticas nacionais, e destaca que essa influência coloca em questão a autonomia dos Estados e da sociedade civil. Segundo ele, “tais influências não estão apenas no nível dos discursos, mas podem ser percebidas concretamente, por meio de ações políticas fortes” (AKARI, 2011, p. 32).

Para esse autor, o processo de *internacionalização das políticas educacionais*, título do seu livro, se insere num contexto econômico, político e ideológico mais amplo: o da globalização. Apesar de serem muitos os significados do que seja ‘globalização’, em síntese, pode-se defini-la como uma ideologia neoliberal, a qual postula que as regras econômicas (de mercado) tenham prevalência sobre qualquer outro interesse da sociedade. No campo da educação, as consequências da globalização podem ser de ordens variadas, mas Akari manifesta preocupação especialmente quanto a duas: o enfraquecimento do poder do Estado e a predominância de valores homogeneizantes.

Esse autor também discute a existência de distintas concepções ideológicas entre as diferentes organizações e agências da ONU e suas influências no contexto educacional mundial. Ele alerta para o fato de que, além das agências especializadas em educação e infância, outros tipos de organizações internacionais, com visões mais instrumentais e menos humanistas sobre a educação, como o BIRD e a Organização Mundial do Comércio (OMC), por exemplo, têm tido cada vez mais presença no setor educacional no mundo e no Brasil.

As reflexões de Kassir (2011a) sobre o tema manifesta sintonia com as ideias de Akari, pois também expressa preocupação quanto ao caráter homogeneizante das políticas e da prevalência dos interesses econômicos nas formulações e diretrizes propostas pela ONU, conforme demonstra o trecho abaixo:

A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições

estabelecidas com instituições financeiras internacionais. (KASSAR 2011a, p.47).

Assim, não é possível ignorar a pertinência das críticas de Akari (2011) e Kassar (2011a) acerca das intenções econômicas e do caráter homogeneizante das suas formulações políticas. Por outro lado, admite-se, em concordância com Franco (2013), que as Organizações Internacionais (O.I) são “*espaços institucionais importantes para o encontro e o diálogo de interesses comuns entre as nações*”.

Além disso, cumpre reconhecer que diversos documentos e tratados internacionais, bem como Conferências Mundiais, produzidos ou realizados pela ONU, são propulsores de debates relevantes na sociedade, como o do reconhecimento da igualdade de direitos; dos direitos humanos e universais; o direito de todos à educação.

Sobre o acesso à educação para todos, Cury (2005) afirma que a ONU exerceu um papel fundamental ao tratar do tema em nível internacional, pois levou seus países-membros a garantir esse direito em seus textos legais. Segundo ele, hoje é praticamente impossível existir algum país no mundo que não garanta educação escolar básica aos seus cidadãos (CURY, 2005, p. 01).

Do mesmo modo, no Brasil observa-se que os debates e as legislações em torno dos direitos das pessoas com deficiência evoluíram à medida que se realizaram conferências internacionais e foram elaboradas algumas Declarações pela ONU. A título de exemplo, pode-se dizer que realização do “**Ano Internacional das Pessoas Deficientes**”, em 1981, foi um dos principais propulsores das políticas de inclusão dessas pessoas na sociedade.

A seguir, relacionam-se alguns dos mais relevantes documentos e eventos da ONU que contribuíram para tornar visíveis, à sociedade, os cidadãos com deficiência, bem como para induzir a formulação de políticas públicas nacionais de inclusão escolar:

- i) A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, assinada durante a Conferência Mundial da ONU, em Jomtien, em 1990. Em seu conteúdo está expresso que o

atendimento escolar das pessoas com deficiência deve ser assegurado por todos os Estados Membros.

- ii) A ***Declaração de Salamanca***, assinada na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em junho de 1994 é considerada uma das mais importantes para a inclusão de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. No âmbito da Educação Especial e Inclusiva, é um dos principais referenciais.
- iii) A ***Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência***, celebrada em 1999, na Guatemala, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. No Brasil foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 2001. Este Decreto provocou uma nova reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
- iv) A ***Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência***, aprovada pela ONU, em 2006, dentre outras importantes contribuições, assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e igualdade de oportunidades e de aprendizagem ao longo da vida. No Brasil, a Convenção foi ratificada em 9 de julho de 2008, com equivalência de emenda constitucional, tornando-se o primeiro tratado internacional com *status* constitucional da história do Brasil.

Por fim, cabe ressaltar que o Brasil participou de todas essas Convenções e da elaboração das Declarações citadas, comprometendo-se a respeitar, garantir e legalmente proteger os direitos das pessoas com

deficiência no país. No campo da educação, foi o primeiro país da América Latina a produzir, em sua legislação, os princípios para a prática do atendimento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. A seguir, serão apresentadas algumas iniciativas do Estado brasileiro em prol das pessoas com deficiência e o seu acesso à educação pública.

2.3 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas de Atenção às Pessoas com Deficiência

A garantia de uma sociedade inclusiva e a manutenção e ampliação dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência é responsabilidade de todos: governo e sociedade. Mas é inegável o papel do poder público (responsabilidade) em propor e implementar políticas que superem a fragmentação da cidadania, resultante da desigualdade social continuada (BRASIL, 2006, p 12).

Na abordagem deste tema, considera-se pertinente iniciá-lo pelo entendimento de Estado e de Políticas Públicas que permeia as reflexões aqui propostas. Sabe-se que o assunto é amplo e muitas vezes controverso, especialmente entre os autores das ciências sociais e políticas. Sabe-se também que existem inúmeras abordagens históricas e conceituais que tratam dos temas sob diferentes perspectivas. Neste trabalho, optou-se por eleger as concepções de Campus (2005); Rodrigues (2010) e Kassir (2011).

Sobre a concepção de Estado, Campus (2005) descreve que se trata de uma instituição social, produto da sociedade humana, originado de forma distinta, em diferentes épocas e lugares, mas sempre a partir de processos sociais complexos. Amparado nas contribuições conceituais de Norberto Bobbio (1987), o autor menciona que o “núcleo mínimo do Estado” possui três características comuns: “(...) o poder coercitivo, que exige o monopólio da força física; o poder jurisdicional, que dá autoridade para fazer leis, para aplicá-las e para julgar, e o poder de impor tributos.” (CAMPUS, 2005, p.61). O autor ressalta, ainda, que o poder do Estado obriga obediência de todos os seus membros aos seus imperativos legais.

Sobre as Políticas Públicas, apoia-se no entendimento de Rodrigues (2010). Para esse autor, elas representam o resultado de um embate entre forças e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de um país em

determinado contexto histórico. As políticas públicas são formuladas e executadas tendo por base a ação governamental, embora segmentos sociais delas possam fazer parte. No campo social, podem ser vistas como políticas sociais; no campo econômico, políticas econômicas etc.

Kassar (2011a) também entende a política pública como uma síntese dos embates sócio-econômicos de uma sociedade, num determinado tempo histórico. Contudo, para a autora, "políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção social de um país" (KASSAR, 2011a, p.41), ou seja, um conjunto de iniciativas que tem por objetivo garantir o direito de cidadania e de condições dignas de vida a todos os cidadãos.

No tocante às políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência, Lanna Júnior (2011) afirma que até o final da década de 1980 não havia, por parte do Estado brasileiro, iniciativas articuladas e abrangentes em prol dessa população. No entanto, no campo da educação, a atuação do Estado pode ser constatada a partir da década de 1950, com a realização de Campanhas Nacionais voltadas ao atendimento de necessidades de grupos específicos, a exemplo da "Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro (CESB)", de 1950; da "Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC)", de 1958 e a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe)", em 1960. O caráter esporádico e pontual dessas iniciativas reflete a inexistência de um sistema de garantia de direitos, ou, em outros termos, de políticas públicas capazes de apresentar respostas às demandas por acesso à educação, de forma estruturante e permanente.

Segundo esse mesmo autor, foi com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), no Ministério da Justiça, em 1986, e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989, que os direitos das pessoas com deficiência passaram a fazer parte da estrutura organizacional do Estado brasileiro.

Para Fávero (2005), a partir da Constituição Federal de 1988 os direitos das pessoas com deficiência ganharam relevância no país. No que se refere ao direito à educação, ressalta que a Carta Magna, conhecida como "Constituição Cidadã", traz contribuições importantes ao estabelecer a

educação com um direito de todos, sem discriminação (Art. 205), e ao também expressar que esse direito deve ser provido preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III)⁷.

De fato, as ações mais significativas por parte do Estado estão claramente situadas a partir da Constituição Federal de 1988. Dentre elas, destaca-se o Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC), instituído pela Constituição e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)⁸, de 1993, em que as pessoas com qualquer tipo de deficiência que as impeçam de participar da vida em sociedade, com renda mensal familiar *per capita* inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) de salário mínimo, passaram a ter o direito ao recebimento de um salário mínimo vigente, para a manutenção do seu próprio sustento. O Benefício é pago pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), com recursos provenientes do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)⁹.

Mas, retomando as iniciativas do Estado para incorporar a temática em sua estrutura institucional, cumpre mencionar que desde 2003 o órgão responsável pelo planejamento, articulação e implementação das políticas voltadas às pessoas com deficiência está vinculado diretamente à Presidência da República, por meio da pasta de Direitos Humanos. Em 2009, a CORDE foi elevada ao status de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, em 2010, galgou novo e mais importante status, tornando-se Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência¹⁰. Atualmente, a Secretaria coordena as ações do “*Plano Viver Sem Limites*”, instituído pelo Decreto 7.612, em 17/11/2011, que tem por

⁷ Este Artigo busca romper com a discriminação educacional configurada pela existência de sistemas paralelos de educação para alunos com deficiência, consoante com os princípios da escola inclusiva apregoados 20 anos mais tarde, na PNNEI.

⁸ Lei nº 8.742, de 07/12/93. O BPC é também regulamentado pelas Leis nºs 12.435/2011 e nº 12.470/2011, que alteram dispositivos da LOAS 1993; e pelos Decretos nºs 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011.

⁹ Segundo dados da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), disponível em: www.mds.gov.br/snas, (acessado em 20/05/2013), cerca de 1,9 milhões de pessoas com deficiência recebiam o BPC em 2012. O recebimento desse benefício, que integra a Proteção Social Básica do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), não está condicionado à contribuição à Previdência Social.

¹⁰ Criada pela Lei nº 11.958/2009 e Decretos nºs 6.980/2009 e nº 7.256/10.

finalidade promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Brasil, 2011).

Esse Plano é uma iniciativa inovadora que congrega e articula ações de 15 Ministérios diferentes, dentre os quais se destacam o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Saúde, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o Ministério do Trabalho e Emprego, o Ministério das Comunicações e o Ministério dos Esportes. Segundo o Art. 3º do Decreto 7612/2011, são diretrizes do *Plano Viver sem Limite*:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;
- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Do dito, resta complementar que, no escopo das ações governamentais em prol das pessoas com deficiência, a realidade de hoje é bem distinta da situação descrita pelo Lanna Filho (2011) na década de 1950. Atualmente, é notável o conjunto de políticas públicas em prol dessa população, a despeito de muitas ainda não terem sido transpostas do papel para a realidade. Contudo, a existência de um órgão gestor, ainda mais ligado diretamente à Presidência da República, evidencia os esforços do Estado brasileiro que pretendem assegurar a este grupo da população o acesso aos seus direitos.

No conjunto das iniciativas apresentadas, entre as quais outras poderiam ser mencionadas, destaca-se a publicação da *Política Nacional de*

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, pois, sem dúvida, é uma das mais relevantes no que se diz respeito às iniciativas no campo da garantia do direito à educação.

Tal Política, que também será abordada em partes deste trabalho, impulsionou estados, municípios e Distrito Federal a transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Dentre seus principais objetivos, estão o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas comuns regulares, e a garantia da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior.

Tendo sido apresentado o papel das Organizações Internacionais e do Estado, é importante dar o devido espaço à história de lutas da sociedade brasileira, empreendida pelos Movimentos Sociais, para o surgimento e o aperfeiçoamento das políticas públicas brasileiras de atenção às pessoas com deficiência, lembrando, como já foi dito por Rodrigues (2010), que as políticas são o resultado de um embate entre forças e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de um país, em determinado contexto histórico.

2.4 O Papel dos Movimentos Sociais na conquista dos direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil.

Segundo Bobbio (1992), Gohn (1997) e Castells (1999a) a temática dos movimentos sociais ocupa um lugar privilegiado de estudos e reflexões no âmbito da Sociologia e da Política, sendo analisados sob teorias, abordagens e enfoques metodológicos distintos. Mas o que são os movimentos sociais?

Castells (1999) descreve os movimentos sociais do seguinte modo:

[...] movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos: em outras palavras, eles são o que dizem ser. Suas práticas (e sobretudo as práticas discursivas) são sua autodefinição. Tal enfoque nos afasta da pretensão de interpretar a 'verdadeira' consciência dos movimentos com se somente pudessem existir revelando as contradições estruturais 'reais' (CASTELLS, 1999a, p.94).

Maria da Glória Gohn, pesquisadora brasileira sobre a temática dos movimentos sociais, em 1997 publicou um livro intitulado: *“Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos”*, cujo objetivo principal foi reconstituir as principais teorias sobre o tema a partir de três paradigmas: o norte-americano, o europeu e o latino-americano. Após percorrer um longo caminho histórico, conceitual e metodológico acerca dos movimentos sociais nesses três distintos contextos, a autora conclui que: “não há uma teoria única, assim como não há uma só concepção para o que seja um movimento social, e não há também um só tipo de movimento social. Há várias teorias formadas em paradigmas teóricos explicativos” (GOHN, 1997, p.236).

Esse entendimento de que não há uma única concepção sobre a expressão, também pode ser aferido no Dicionário de Política: “não foi elaborada até hoje uma teoria totalmente abrangente e inteiramente satisfatória da problemática em exame” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, p.789).

Neste trabalho, concorda-se com Castells (1999a) que movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos. Desse modo, aqui, os movimentos sociais que atuaram e atuam no processo de conquista dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil são aqueles formados por pessoas com deficiência, familiares, técnicos, acadêmicos ou amigos, que, pautados por interesses comuns, se unem para defender suas aspirações e seus direitos, de forma organizada e sistemática. Esses movimentos exercem um papel fundamental de intervenção e promoção de mudanças nas estruturas sociais, bem como na conquista de direitos e na superação das diversas formas de desigualdades.

No Brasil, novos movimentos sociais ganharam proeminência no final da década de 1970 e por todo período dos anos de 1980, quando o país passava por um virtuoso processo de redemocratização política. O cenário de redemocratização favoreceu a organização de grupos que até então estavam excluídos ou em total invisibilidade por parte do governo e da opinião pública, a exemplo dos negros, das mulheres, dos trabalhadores sem terra, dos povos indígenas e das pessoas com deficiência. Os direitos iguais e inalienáveis

como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, conforme apregoava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, eram a principal bandeira dos movimentos à época.

Dentre os movimentos sociais das pessoas com deficiência, merece destaque uma iniciativa desencadeada no final da década de 1970 cujo lema era: *“Nada sobre Nós, sem Nós”*. Esse movimento marcou o protagonismo das próprias pessoas com deficiência em defesa dos seus direitos e, em 2010, sua história foi registrada em um livro e um documentário audiovisual produzidos pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), em homenagem e reconhecimento às lutas e conquistas do movimento.

O livro e o documentário relatam a predominância do caráter assistencialista, caritativo e médico das iniciativas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, e a quase total ausência do Estado durante os séculos XIX e XX. Nesse período, a maioria das iniciativas de apoio e amparo às pessoas com deficiência e suas famílias foram empreendidas pela sociedade civil e deram origem às Sociedades Pestalozzi, às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), à Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), e à Associação de Assistência à Criança com Deficiência – (AACD), dentre outras importantes associações presentes até os dias de hoje.

Produzido a partir de uma extensa pesquisa histórica, o livro e o documentário registram que não havia unicidade no movimento social das pessoas com deficiência, o que posteriormente deu origem à criação de federações por tipo de deficiência. Mas, o sentimento de pertencimento a um grupo foi decisivo para mobilizar forças e garantir o reconhecimento dos seus direitos.

Nas últimas três décadas, pode-se dizer que uma conquista importante dos movimentos sociais foi o reconhecimento do modelo social defendido em detrimento do modelo assistencialista que imperou no Brasil por muitos anos. Nesse modelo social, as pessoas com deficiência deixam de ser enxergadas como merecedoras de caridade ou de tratamento médico, e passam a ser consideradas como pessoas de direitos - cidadãos como quaisquer outros. Além disso, o atendimento às suas demandas torna-se de responsabilidade

do Estado, e não de instituições de caridade ou religiosas - apesar de essas ainda hoje existirem e cumprirem um papel importante onde a presença do Estado é omissa, precária ou inexistente.

Por isso, acredita-se que a maior vitória dos movimentos foi a garantia dos seus direitos expressos na Constituição Federal de 1988. Por meio da participação em audiências públicas realizadas pelas comissões setoriais da Assembleia Nacional Constituinte, especialmente na *Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher*, os movimentos sociais puderam se manifestar, serem ouvidos e verem seus anseios e direitos respeitados em todos os capítulos da Constituição, sem que houvesse um capítulo a parte, como chegou a ser cogitado por alguns parlamentares, indicando especificidade do tema. A luta do movimento era pelo reconhecimento do ideário democrático: direitos iguais a todos os cidadãos. O depoimento transcrito abaixo releva essa história a partir da percepção de uma das suas protagonistas:

A gente conseguiu, na reforma constitucional, distribuir o tema da deficiência em todos os artigos constitucionais, o que já é vanguarda. [...] Quando você pega um texto constitucional, há duas opções estratégicas: ou se cria um bloco inteiro sobre deficiência [...], pega tudo e joga ali naquela caixinha, que não só é mais fácil de botar como é fácil de tirar; ou se integra o tema em todo o corpo constitucional, nos tópicos do direito do cidadão, do direito à saúde, do direito à educação. (BIELER, 2010, p. 70-71).

Ainda sobre os movimentos sociais, como iniciativas mais recentes, pode-se dizer que a realização das Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com caráter deliberativo, representa um importante veículo de transformação política e social para as pessoas com deficiência.

As Conferências Nacionais são espaços democráticos e participativos que desempenham um papel importante na indução de políticas públicas. As Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência promovem o debate acerca do direito dessas pessoas e suas aspirações no âmbito dos mais diversos espaços sociais. São oportunidades para avaliações, críticas e sugestões das iniciativas governamentais, ou seja, das políticas públicas focadas nesse segmento. Para ilustrar sua abrangência, destaca-se que a 3ª

Conferência Nacional, realizada em Brasília, em 2012, contou com a participação de duas mil pessoas, representando a sociedade civil (na grande maioria) e o setor governamental. As conferências estaduais e municipais, preparatórias da Conferência Nacional, contaram com a participação de mais de dez mil pessoas¹¹.

No campo da educação, os desafios dos movimentos sociais em defesa dos direitos iguais e da superação das desigualdades de acesso e permanência na escola ainda permanecem, pois os sistemas educacionais inclusivos não estão consolidados, mas em estágio de construção. A política e a prática possuem tempos distintos e exigem a participação da sociedade para se concretizarem. Mas, para o efetivo acesso a direitos, serviços e benefícios, é necessário discutir também a importância da “acessibilidade” em todas as suas dimensões e, especialmente, no que diz respeito ao acesso à informação e à comunicação, como será feito na sequência.

2.5 A Acessibilidade como sinônimo de Direitos Humanos, Dignidade Inclusão.

Em 2004, na solenidade de assinatura do Decreto 5.296/2004 - que dentre outras providências estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência - o então Ministro Nilmário Miranda, Secretário Especial dos Direitos Humanos, proferiu as seguintes palavras em seu discurso:

[...] Direitos humanos, democracia e acessibilidade são indissolúveis, pois representam o respeito e a valorização da diversidade humana, como instrumento de bem-estar e de desenvolvimento inclusivo.

Para ser cidadão ou cidadã, cada pessoa, única e singular, precisa conviver com toda a sociedade e oferecer a todos o seu saber e as suas habilidades, em uma troca de permanente aperfeiçoamento. [...] (MIRANDA, 2004. Trechos do discurso proferido, em 02 de dezembro de 2004, no Palácio do Planalto).

¹¹Informação do site do Governo Federal, disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/12/03/comeca-3a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acessado em: 25/06/2013

Essa citação destaca o papel que a acessibilidade tem na vida das pessoas com deficiência, e ressalta sua importância para a autonomia, a conquista de direitos, o bem-estar pessoal e inclusão social dessas pessoas. Sem acessibilidade, as pessoas com deficiências estão excluídas do convívio social mais amplo e, portanto, da possibilidade de trocar saberes e experiências.

A acessibilidade está intrinsecamente vinculada ao respeito às singularidades e à dignidade humana. Talvez por essa razão, a 1ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2005, teve por lema: “**Acessibilidade: você também tem compromisso**”. Mas o que é acessibilidade?

O site “*Portal Brasil*”, do Governo Federal, adota a seguinte conceituação:

Acessibilidade é o termo utilizado para indicar a possibilidade de qualquer pessoa usufruir de todos os benefícios, produtos, serviços e informações da vida em sociedade, entre eles o uso da internet. É o acesso a produtos, serviços e informações de forma irrestrita. (BRASIL, 2013).¹²

No Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – *Plano Viver sem Limites* -, a questão da acessibilidade também ganha destaque, além de um conjunto de iniciativas no âmbito governamental¹³ que tem por objetivo assegurá-la da forma mais ampla possível às pessoas com deficiência. Neste Plano, o conceito de acessibilidade está descrito da seguinte forma:

¹² Disponível no site “Portal Brasil”, do Governo Federal. Endereço eletrônico: <http://www.brasil.gov.br/>. Acessado em: 26/08/2013.

¹³ Como parte do Viver sem Limite, foi criada a Secretaria Nacional de Acessibilidade que tem como objetivo promover a inserção do tema nos projetos de todos os entes federados. Dentre as ações previstas estão à construção de casas adaptáveis no Programa Minha Casa, Minha Vida; a criação de centros tecnológicos para formar treinadores e instrutores de cães-guia; instituição do Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva; a desoneração de impostos para aquisição de tecnologias assistivas, e a criação uma linha de crédito exclusiva para aquisição dessas tecnologias (BRASIL, 2013, pag. 49 e 50)

Acessibilidade é um atributo do ambiente que garante que todos convivam de forma independente, com segurança e autonomia, nos espaços, mobiliários e equipamentos abertos ao público ou de uso público. Para que pessoas com deficiência utilizem, em igualdade de oportunidades, o meio físico, o transporte e a informação, são necessárias medidas apropriadas para efetivar a acessibilidade (BRASIL, SDH-PR/SNPD, 2013. p. 49).

Em outros termos, garantir acessibilidade é criar as condições necessárias para transpor as barreiras e entraves que restringem a participação efetiva das pessoas com deficiência nos vários espaços sociais. Trata-se, portanto, de meio para a garantia da equidade e a justiça social.

Segundo o Artigo 8º do Decreto 5.296/2004¹⁴, barreiras são quaisquer entraves ou obstáculo que limitam ou impeçam o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004). Dentre as principais barreiras encontram-se as arquitetônicas, urbanísticas, sociais, culturais, atitudinais, comunicacionais e informacionais.

No atual modelo de sociedade, altamente informatizada, as barreiras comunicacionais e informacionais¹⁵, juntamente com as barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência à educação, podem ser as formas mais perversas de perpetuação da condição de exclusão social a que tais pessoas estão muitas vezes submetidas.

Entende-se, portanto, que o acesso à educação e às tecnologias de informação e comunicação (TIC) são condições produtoras da igualdade de oportunidades e da diminuição das desigualdades.

¹⁴ O Decreto 5.296/2004, dentre outras providências, regulamenta Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nele estão expressas as condições gerais das normas para o atendimento prioritário; as condições gerais da acessibilidade; a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, a acessibilidade aos bens culturais imóveis; a acessibilidade aos serviços de transportes coletivos; o acesso à informação e comunicação; das ajudas técnicas, e do Programa Nacional de Acessibilidade.

¹⁵ O Decreto 5.296/04 define que as barreiras comunicacionais e informações são entraves ou obstáculos que dificultem ou impossibilitem a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (Brasil, 2004).

Raiça (2008), com quem se concorda integralmente, descreve que a inclusão não é apenas uma palavra da moda, mas, sobretudo uma necessidade humana. E, para que essa necessidade seja suprida, ou seja, para que a inclusão se torne uma realidade, o acesso à educação e às tecnologias é indispensável:

(...) Inclusão digital, inclusão profissional e inclusão social têm como base comum a escola, e a tecnologia é, por excelência, o principal recurso para a concretização desses preceitos na sociedade contemporânea. (RAIÇA, 2008, p. 29).

Para Castells (1999b) uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias de informação está remodelando a sociedade em ritmo acelerado, e provocando profundas mudanças sociais, econômicas e políticas. Este autor afirma que as tecnologias estão presentes em todas as esferas da atividade humana e, apesar de não determinar a sociedade, essa não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

Sendo assim, importa pensar sobre o papel da escola nesse contexto de intensas mudanças tecnológicas, bem como o papel das tecnologias na inclusão social e escolar das crianças com deficiência, como ferramentas de acesso ao currículo, à informação e à comunicação e ao convívio social mais amplo.

2.6. O Papel das tecnologias na “escola para todos”

Segundo Moran (2011), a escola, como parte integrante e importante da nossa sociedade, não pode prescindir da tecnologia e do seu uso com os estudantes:

As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – em médio prazo – reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas. Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual [...]. (MORAN, 2011, p.37).

No entanto, ao introduzir as discussões sobre as tecnologias e o seu papel na aprendizagem e na inclusão, faz-se oportuno observar, antes de tudo, que o entendimento que se tem a respeito do potencial das tecnologias é o mesmo empregado por Masseto (2011): “as tecnologias não se justificam em si mesmas” (MASSETO, p.144). Ou seja, são apenas de ferramentas e, como tal, só podem ser significativas e eficazes se, e somente se, utilizadas de forma planejada e intencional. Essa demarcação é importante, pois muitas vezes os defensores das tecnologias na educação são criticados por supostamente acharem que as tecnologias são capazes de resolver todas as mazelas da educação no Brasil. Não se trata disso; mas, acredita-se sim que as tecnologias podem cumprir um papel relevante na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem das escolas brasileiras, especialmente na esfera pública.

Masseto (2011) acentua que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação requer atitudes, competências e afeto para que se efetive. É necessário saber selecionar a tecnologia mais adequada ao cumprimento dos objetivos de ensino e de aprendizagem propostos.

Moran (2011), em seu artigo intitulado *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas*, ressalta que os meios de comunicação são prazerosos para as crianças e adolescentes, fazem parte do seu dia-a-dia; estimulam sensações; são atraentes e trazem sentidos e novidades. Segundo o autor, “a força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos”. (MORAN, 2011, p.34).

Por isso, dentre outras razões, o autor afirma que a escola precisa cada vez mais apropriar-se, compreender, criticar e explorar os recursos tecnológicos que estão ao seu alcance, seja a televisão, o vídeo, o computador, a internet ou quaisquer outros. Contudo, alerta o autor, é importante compreender que a sociedade agrega indivíduos que estão em tempos de evolução e aprendizagem diferentes, o que requer dos professores mais maturidade, estudo, flexibilidade, humildade, confiança e afeto para respeitar e valorizar as diferenças dos seus alunos.

Essa advertência desperta a necessidade de refletir sobre os sujeitos da aprendizagem como pessoas únicas e singulares que, como tais, possuem, cada um a seu modo, necessidades específicas. Isso diz respeito a todos, mas certamente pode ter um significado maior quando se fala de estudantes com deficiência.

Moran (2011) afirma que as tecnologias possibilitam adequações curriculares importantes para o atendimento das especificidades dos educandos, além de permitirem maior flexibilidade na organização do ensino e da aprendizagem. Assim, no caso da educação de crianças com deficiência, onde o fazer pedagógico demanda atenções e estratégias mais flexíveis e diversificadas, o seu uso pode trazer contribuições efetivas para o aprendizado dessas crianças.

Ademais, como dito por Raiça (2008): “educação, equidade social e inclusão estão cada vez mais vinculadas ao universo tecnológico” (RAIÇA, 2008, p.10). E é por isso que as reflexões a seguir versam sobre o papel das tecnologias na inclusão e no aprendizado de crianças com deficiência.

2.7 As Tecnologias na Educação de Estudantes com Deficiência: um desafio necessário

A educação tem papel relevante como veículo de ampliação das oportunidades individuais. Mas, no caso dos estudantes com deficiência, a escola deve estar preparada para enfrentar preconceitos e acolher diferenças. Damázio (2005) diz que a inclusão escolar implica mudanças na concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola.

Para incluir as crianças com deficiência no sistema regular de ensino, dando-lhes oportunidades de aprendizagem, convivência e, especialmente, algum grau de autonomia, os processos curriculares e pedagógicos precisam ser concebidos para atender as particularidades, respeitando os distintos limites e as possibilidades de cada educando.

Lançar mão das Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC) pode ajudar no processo de inclusão educacional e de aprendizagem das crianças com deficiência, conforme demonstram os resultados de dois

estudos de casos realizados em escolas públicas do DF, por Vilas Boas (2009) e Salomão (2013). Em ambos os estudos constatou-se que uso do computador favorece o processo, desperta o interesse e motiva a aprendizagem dessas crianças.

Schlünzen e Schlünzen (2006), em suas pesquisas sobre o uso de tecnologias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, destacam que as tecnologias “permitem às crianças aprenderem por seus próprios caminhos, não evidenciando suas necessidades e sim suas habilidades e potencialidades” (SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN, 2006, p.48). Contudo, destaca a importância da formação adequada dos profissionais que interagem com as crianças nos contextos educacionais.

Galvão Filho (2005) afirma que a presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas, capazes de gerar experiências inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência, despertando o interesse e abrindo novos horizontes.

Na educação especial e inclusiva, as TIC podem ser entendidas como **Tecnologias Assistivas (TA)**, ou seja, recursos ou serviços que contribuam ou ampliem as habilidades das pessoas com deficiência, dando-lhes mais autonomia e independência na realização de tarefas cotidianas.

Segundo a pesquisadora Bercsh (2007), as TA são recursos quando utilizadas como equipamentos que favorecem o desempenho de tarefas dos alunos com alguma deficiência, como, por exemplo, recursos de comunicação alternativa, de mobilidade, de adaptações e próteses, dentre outros. Mas, também podem ser “serviços”, quando buscam soluções para os problemas funcionais dos alunos com deficiência de modo que lhes possibilitem a participação nas atividades educacionais, o que inclui o acesso ao currículo.

Sobre o uso das TA na escola a autora complementa:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a

partir das suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes (...) É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator. (BERSCH, 2007, p.31).

Observa-se que as tecnologias, em especial as TA¹⁶, são ferramentas imprescindíveis para a autonomia das pessoas com deficiência seja garantida. Essa autonomia se converte em autoconfiança que, por sua vez, desperta o sentimento de dignidade nessas pessoas.

Neste trabalho, adota-se o entendimento de TIC como ferramenta ou ambientes de aprendizado, sendo TA, em concordância com Bersch (2007) e conforme acima mencionado, todo recurso e serviço que amplia habilidades e potenciais das pessoas com deficiência. No entanto, independente da denominação atribuída (TIC ou TA), considera-se relevante compreender que as tecnologias são recursos que estão presentes em todos os espaços da sociedade e, portanto, a inclusão escolar não pode ser descolada da inclusão digital - que por sua vez está atrelada à inclusão social.

Desse modo, negar o acesso desses sujeitos às tecnologias significa segregá-los do mundo. Em sintonia com Raiça (2008), entende-se que é papel da escola contemporânea e inclusiva promover o acesso às tecnologias para garantir às crianças com deficiência a conquista de outros direitos, além do direito a aprender. Raiça (2008) menciona, ainda, que “inclusão e tecnologia são desafios que adentram o espaço escolar sem pedir licença, demandando novas competências pedagógicas e tecnológicas para o preparo dos cidadãos” (RAIÇA, 2008, p.19).

Entende-se, também, que escola inclusiva deve reconhecer que o uso das tecnologias é indispensável na formação integral dos seus alunos com deficiência, pois pode ampliar sua autonomia e garantir sua cidadania. O acesso à educação e as tecnologias configuram a base para concretização de outras conquistas, de outros direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Tais ferramentas são, ainda, de grande relevância para a

¹⁶ O uso das TA está assegurado aos cidadãos com deficiência na legislação brasileira em diversos normativos, a exemplo do Decreto 3.298/99; Decreto 5.296/04 (Art.61) e do Decreto nº 7.612/11.

promoção do acesso ao currículo e, portanto, da aprendizagem dos alunos com deficiência.

O uso de recursos tecnológicos e de acessibilidade na educação especial e inclusiva, como ferramenta para a eliminação de barreiras que impedem o acesso aos conteúdos curriculares, tem ganhado destaque e sido alvo de políticas públicas específicas do Ministério da Educação.

Na já citada *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação*, por exemplo, a preocupação de estimular o uso de recursos tecnológicos para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência está presente e descrita em suas diretrizes:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.16)

Um desses programas refere-se ao *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (SRM). Segundo o Documento Orientador produzido pelo Ministério da Educação, de 2013, esse tem por propósito organizar o espaço escolar, dotando-os de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2013, p. 6).

O Programa de SRM prevê a entrega de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos às escolas públicas regulares, dentre os quais estão computadores, impressoras (a laser e braile), notebooks, teclados e mouse adaptados, lupas, calculadora sonora e máquina de escrever em braile. Em 2005, quando o Programa foi lançado, o “o kit básico” da SRM possuía mais de 25 itens. Em 2013, mais 16 itens de atualização foram agregados aos itens básicos e distribuídos às escolas que aderiram ao Programa.

No entanto, como menciona Valente (2008) “para que as TIC sejam efetivamente meios para a construção de conhecimento e inserção social, é

necessário muito mais do que infraestrutura e equipamento” (VALENTE, 2008, p.69). Para integrá-las às práticas pedagógicas, os professores precisam estar preparados. Sem esse preparo, a qualidade das políticas públicas inclusivas fica comprometida.

Embora não seja foco das reflexões aqui propostas, o papel do professor é notadamente primordial para o sucesso do processo de inclusão escolar e aprendizagem dos alunos com deficiência, devendo ser objeto de outros estudos e investigações mais aprofundadas.

Por ora, cumpre registrar as palavras de Valente (1991) a esse respeito:

É de fundamental importância e mesmo imprescindível que o professor tenha a compreensão de que ele, mais do que facilitador, é o grande mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, para o que necessita criar situações e ambientes de aprendizagem diversificadas e motivadoras que garantam o envolvimento do aluno no processo. (VALENTE, 1991, apud SOUZA, 2003, p. 236).

Souza (2003), no artigo intitulado *A Informática Educativa e a Formação do Professor*, aponta que a formação insuficiente do professor para atuar com a tecnologia e integrá-la na sua vida docente é a principal razão do insucesso das políticas públicas:

É certo, portanto, que só o professor adequadamente qualificado estará apto para explorar novas possibilidades pedagógicas relacionadas ao potencial dinamizador da tecnologia informática, para renovar o processo ensino-aprendizagem e assim obter sempre o melhor proveito dos softwares educativo e demais recursos tecnológicos [...] Ele poderá compreender, criticar, e até mesmo conceber seu próprio material didático, a partir do qual terá lugar o tão desejado avanço qualitativo da dinâmica do ensino, através das possibilidades oferecidas pela informática educativa. (SOUZA, 2003, p. 237).

Alonso e Souza (2007) ressaltam, ainda, o papel do professor como mediador e importância do uso das tecnologias para conectar as crianças com o mundo e reduzir as distâncias que muitas vezes desfavorecem o acesso ao conhecimento:

Por ello, podemos servirnos de las tecnologías y de los medios de comunicación para incrementar el trabajo realizado en clase, pues una de las grandes preocupaciones que ronda actualmente el campo educacional es la reducción de la distancia entre el mundo real y el mundo virtual. La escuela es responsable de conseguir un aprendizaje articulado con lo cotidiano, permitiendo una enseñanza con un mínimo de condiciones que favorezca el entusiasmo y el interés en la búsqueda del conocimiento científico. (ALONSO; SOUZA, 2007, p. 134 e 135).

De acordo com Cortelazzo (2008), é pela educação inclusiva que as possibilidades de inclusão das pessoas com “necessidades especiais” podem se concretizar. Para tanto, também considera fundamental a formação de professores:

Os professores precisam saber sobre as deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e saber diferenciá-los entre si. Precisam conhecer como esse tema tem sido tratado na História da Educação, e conhecer a legislação brasileira referente ao tema; saber o que é colaboração, conhecer as suas regras e desenvolver habilidades para distinguir o que pode ser resolvido com sua ação, o que precisa ser trabalhado por uma equipe multidisciplinar e o que precisa ser encaminhado para um especialista. (CORTELAZZO, 2008, p. 41).

Assim, conforme a discussão acima estabelecida, conclui-se que o uso das tecnologias no atendimento escolar de crianças com deficiência, quando mediados por professores capacitados e conscientes do seu papel, serve ao propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais flexível e prazeroso. Do mesmo modo, auxilia a superação de barreiras que impedem o acesso desses alunos aos conteúdos curriculares. Em outros termos, as tecnologias favorecem não apenas o aprendizado, mas também a autoestima e a inclusão. Será que os achados da pesquisa de campo reforçam ou refutam essa hipótese? Tal questão será esclarecida no capítulo 6, quando da apresentação e discussão dos resultados do questionário da pesquisa.

Na sequência, o Capítulo 3 abordará o surgimento da educação especial no Brasil e no DF, de modo que as discussões e reflexões posteriores possam partir do entendimento prévio desse contexto.

CAPÍTULO 3 - O ATENDIMENTO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: Fragmentos de muitas histórias.

Este capítulo versa sobre a história da política de atendimento de crianças e jovens com deficiência no Brasil e no Distrito Federal, buscando compreender suas respectivas trajetórias.

Sobre a história da educação especial no Brasil, uma importante contribuição é feita por Gilberta de Martino Jannuzzi, reconhecida como a “1ª Dama da educação especial no Brasil”¹⁷, que realizou extensa pesquisa sobre o tema e descreveu seus resultados no livro *“A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI”*. Além dessa referência, não é incomum encontrar descrições a respeito em publicações, teses, dissertações e artigos escritos por estudiosos e especialistas da área. Exemplos podem ser vistos nos textos de alguns autores citados neste trabalho, como Carvalho (2005) e Kassar (2011), e no próprio texto introdutório da PNEEI.

No caso do Distrito Federal, ao contrário, o registro da história dessa política é praticamente inexistente, sobretudo quanto aos primeiros anos. Diante disso, o desafio foi encontrar fontes primárias que pudessem revelá-la.

No percurso da pesquisa¹⁸, realizaram-se entrevistas com atores que de alguma forma fizeram parte dessa história no DF. Dentre elas, destacam-se as narrativas de dois personagens: Profa. Dayse e Prof. Bianor. A primeira, Profa. Dayse é uma das “60 de 60” – referência aos 69 professores e professoras pioneiros da educação do DF, selecionados na década de 1960, por meio de concurso público, para iniciar a estruturação do sistema de educação da nova capital do país. A Profa. Dayse foi também uma das

¹⁷ Título de honra proferido no V Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado na Universidade Federal de São Carlos, entre os dias 14 e 17 de novembro, por ocasião de sua participação na mesa de abertura.

¹⁸ Foram realizadas pesquisas na internet, no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no site da Câmara dos Deputados Distritais, no acervo das bibliotecas da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e no site *Scielo*. Contudo, não foram encontrados registros específicos da história inicial da educação especial no Distrito Federal.

responsáveis, no âmbito da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SE/GDF), pela estruturação do sistema público de atendimento escolar de crianças com deficiência. O segundo, o Prof. Bianor, é atualmente docente da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuando na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Na década de 1970, foi estudante desse mesmo sistema, tendo recebido seu primeiro atendimento educacional no Hospital Sarah Kubitschek. Depois, estudou em um Centro de Ensino Especial, em Classes Especiais e, finalmente, em Escolas de Ensino Regular.

Para uma melhor compreensão do escopo deste capítulo, optou-se por estruturá-lo duas seções específicas, assim intituladas:

3.1. Breve história da política de atendimento escolar de pessoas com deficiência no Brasil;

3.2. O atendimento a estudantes com deficiência no Distrito Federal: memórias de um passado recente.

A primeira privilegia aspectos gerais da trajetória do atendimento escolar de estudantes com deficiência no Brasil, e destaca, ao final, a conjuntura nacional do surgimento da PNEEI e dos principais documentos legais que atualmente normatizam e estabelecem as diretrizes políticas e conceituais desse atendimento aos estados, municípios e ao Distrito Federal.

A segunda seção subdivide-se em duas partes: a primeira aborda o início da construção do sistema educacional do Distrito Federal e a segunda, redigida especialmente a partir das memórias da Profa. Dayse e do Prof. Bianor, pretende resgatar parte da história do atendimento educacional de estudantes com deficiência nos primeiros anos da nova capital federal.

3.1 Breve história da política de atendimento escolar de pessoas com deficiência no Brasil

Jannuzzi (2012) inicia a história do atendimento escolar de pessoas com deficiência fazendo uma crítica ao modelo excludente e elitizado de

educação que foi se constituindo no Brasil, especialmente a partir dos preceitos do liberalismo divulgados no fim do século XVIII e começo do XIX:

(...) Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até certo limite que não prejudicasse essa camada. Assim, também na educação essa elite concretizou as suas aspirações, que em parte correspondiam às das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os poucos postos da burocracia estatal. A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento (JANNUZZI, 2012, p.6).

A autora afirma que a educação dessas pessoas, por muito tempo, não encontrou respaldo no Estado, assim como a educação das classes populares da sociedade. Num primeiro momento, o atendimento dessas pessoas deu-se por meio de instituições de caridade, como as Santas Casas de Misericórdias, presentes no Brasil desde o século XVI. A princípio, era da caridade e da benevolência dos cristãos que essa população recebia algum tipo de atenção ou acolhimento. Mas tal atendimento limitava-se a suprir as demandas emergenciais por sobrevivência, como cuidados com a saúde e alimentação. As preocupações pertinentes à instrução/formação dessas pessoas – na maioria, crianças órfãs ou abandonadas por apresentarem defeitos físicos ou mentais – estavam distantes da realidade daquele momento histórico.

Jannuzzi (2012) também relata que apenas anos mais tarde é possível obter registros de iniciativas fora da esfera religiosa. Descreve que o início do atendimento escolar de crianças com deficiência, com o apoio da esfera governamental, originou-se de iniciativas conduzidas por “vultos próximos ao imperador”, ou seja, pessoas influentes no Império. Exemplo disso foi a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC)*, em setembro de 1854, e do *Instituto dos Surdos-Mudos (ISM)*, em 1857. O primeiro, por iniciativa do médico do imperador, que era pai de uma criança cega. O segundo, com o apoio do embaixador da França no Brasil e do marquês de Abrantes que receberam no país o educador francês Edouard Huet e o apresentaram ao imperador. Este educador, acometido de surdez congênita, havia desenvolvido uma técnica de ensino para surdos na França e, por sua

experiência, foi incumbido pelo imperador de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos no Brasil.

Tais iniciativas, escassas e numericamente irrelevantes, retratam uma pequena atenção do poder central quanto à educação de pessoas com deficiência, mas não ainda de forma sistemática ou na perspectiva de reconhecimento de direitos. Apenas na República essa atenção ganha novos contornos¹⁹, como rapidamente mencionado no Capítulo I ao abordar o papel do Estado no atendimento escolar de crianças com deficiência no Brasil. Em adição as informações ali apresentadas, vale destacar algumas reflexões e registros de outros autores.

Kassar (2011b) e Mattos (2011) consideram que uma das primeiras iniciativas (embrião das políticas públicas) do Estado em favor da promoção e da melhoria das condições de atendimento escolar das pessoas com deficiência no Brasil deu-se em 1973, por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Ministério da Educação (MEC), instituído pelo Decreto Presidencial Nº 72.425.

Em 1983, dez anos após sua criação, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1990, em razão de uma reestruturação ministerial que ocorreu no Governo de Fernando Collor, a SESPE foi extinta e suas atribuições assumidas pelo recém-criado Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, a SESPE voltou a fazer parte da estrutura organizacional do MEC até 2011, quando novamente foi extinta. Atualmente, as ações de atenção escolar às pessoas com deficiência estão sob a coordenação da Diretoria de Políticas de Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC.

¹⁹ A mesma trajetória pode ser observada, em termos mais amplos, na educação voltada às classes sociais menos favorecidas da sociedade. A educação popular só despertou interesse por parte dos governantes quando o modelo de produção capitalista passou a requerer mão de obra 'qualificada' para sua manutenção. Na verdade, esse é um movimento mundial, que se deflagra especialmente com a Revolução Industrial. E, apesar de não ser tema das reflexões e discussões aqui propostas, serve para ilustrar o entendimento de que a história da educação não pode ser entendida dissociada da história política, social e econômica de uma sociedade.

Carvalho (1999) relata que, no decorrer da década entre 1983 e 1992, conhecida como a “Década das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiência”, muitos países adotaram em suas legislações os preceitos da igualdade de direitos, na perspectiva da “equiparação de oportunidades’ como um processo através do qual os diversos sistemas são postos à disposição de todos, especialmente das pessoas portadoras de deficiência” (CARVALHO, 1999, p. 22).

O contexto daquela década foi favorável para os debates sobre a importância da formulação de políticas e iniciativas que garantissem às pessoas com deficiência os mesmos direitos das sem deficiência. Antes disso, as pressões dos movimentos sociais pelo direito e os preceitos da Escola Nova²⁰, ocorridos na primeira metade do século XX, também podem ser considerados propulsores das iniciativas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 foi sem dúvida o grande marco na história do atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil. Nela, configuram-se os princípios da igualdade de direitos, do respeito às diferenças e, portanto, da inclusão escolar. Ademais, a Carta Magna busca romper com a discriminação educacional configurada pela existência de sistemas paralelos de educação para alunos que supostamente não poderiam se beneficiar dos espaços comuns de aprendizagem, como bem expressa Fávero (2005).

Contudo, em 1994, a publicação da primeira Política Nacional de Educação Especial distorce os princípios de igualdade de direitos expressos na Constituição Federal e dissemina os princípios de um modelo “integracionista”, pelo qual é a pessoa com deficiência quem deveria buscar os meios para se adequar ao mundo dos sem deficiência. Ou seja, os estudantes com deficiência que tivessem condições de acompanhar o ritmo dos sem deficiência poderiam compartilhar com esses o mesmo espaço da sala de aula comum. Os demais continuariam excluídos, sendo atendidos exclusivamente em classes de educação especial.

²⁰ A “Escola Nova” foi um movimento de intelectuais e políticos que debatiam a necessidade de mudanças e inovações tanto na escola como no ensino brasileiro. Em 1932, seus preceitos humanistas foram expressos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Dentre seus defensores estavam grandes personalidades, a exemplo de Anísio Teixeira.

Assim, na contramão, a política de educação especial daquele momento não seguia os anseios de transformação dos sistemas de educação em sistemas inclusivos.

Outro marco legal da educação especial no Brasil é a Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No seu artigo 59, está assegurada “a existência de currículos, métodos, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência” (BRASIL, 1996). Aqui, já se observa a preocupação com uma organização escolar que pudesse ser acessível a todos, de acordo com as especificidades e necessidades de cada aluno.

Também o Decreto Presidencial 3.298, de 1999, merece ser citado, pois regulamentou a Lei n. 7.853²¹, de 24 de outubro de 1989, e estabeleceu “a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999, Art. 24, I).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução n.2, em 11 de setembro, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa iniciativa marca um importante momento da história da educação especial no Brasil, pois demanda adaptações da escola para receber e apoiar os alunos com deficiência em suas necessidades educacionais específicas, demonstrando clara consonância com os preceitos inclusivistas:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, (BRASIL, 2001, Art. 2).

²¹ Esta lei dispõe sobre o apoio às pessoas ‘portadoras de deficiência’, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lança a citada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que é, sem dúvida, a iniciativa que impulsionou a reformulação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Dentre os seus principais objetivos destacam-se o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas comuns regulares, e a garantia da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até à superior.

Essa Política, conforme assinalado anteriormente, é a principal referência para as discussões aqui propostas. No entanto, alguns outros textos legais sobre o tema, publicados após 2008, merecem ser mencionados, pois são importantes marcos normativos afinados às suas diretrizes. São eles:

- I. **Resolução CNE/CEB n.4, de 02/10/2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O artigo 8º assegura que os alunos com deficiência, matriculados em classes comuns de ensino regular, serão contados duplamente para efeito de recebimento de recursos do FUNDEB.
- II. **Plano Nacional de Educação de 2010** - estabelece as diretrizes e estratégias para educação brasileira e, no seu Eixo VI, denominado *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, enfatiza o direito das crianças com deficiência frequentarem a classe regular e estabelece os instrumentos e recursos (materiais e humanos) para garantir a efetivação desse direito.
- III. **Nota Técnica SEESP n.11/2010** dissemina as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) - em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares de ensino. Tais orientações foram revisadas e complementadas no Documento Orientador

do *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, em 2013, produzido pelo MEC. Este documento tem especial relevância para as discussões acerca da acessibilidade, entendida como condição indispensável para que as pessoas com deficiência sejam capazes de usufruir plenamente seus direitos humanos e sociais, como a educação escolar, conforme discussão feita no capítulo 2.

Esses atos normativos e legais, dentre outros, marcam a trajetória histórica da **garantia do direito** das pessoas com deficiência à educação. Para Vieira (2001), a educação, como um *direito público subjetivo*, cria a situação em que é preciso haver escolas para todos, seguindo o disposto no regime jurídico constitucional (VIEIRA, 2001, p. 22).

Esse autor também menciona o fato de o direito à educação inserir-se no conjunto que compõe os direitos sociais previstos na Constituição Federal, e a obrigatoriedade de o Estado garantir o acesso de todos os cidadãos a esse direito:

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos [...]. Na educação, as medidas originárias de direitos sociais e de políticas sociais significam ônus do Estado (VIEIRA, 2001, p. 19).

Por isso, acredita-se que destacar os normativos legais que evidenciem a trajetória do atendimento escolar das pessoas com deficiência nas últimas décadas torna-se uma opção que traduz os avanços dessa história e as mudanças de concepção do papel do Estado, pelo próprio Estado. Porém, aqui não há como avaliar se esses normativos estão ou não transformando de fato a realidade brasileira.

Certamente, as dimensões geográficas do Brasil, assim como sua diversidade política, social e cultural fazem com que as políticas públicas estejam sempre em estágios diferentes de implementação nos distintos territórios. Muitas vezes, dadas às condições concretas da realidade de

alguns estados e especialmente municípios, sequer se concretizam. Todavia, como dito por Cury (2005), entende-se:

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem as obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito, como o Estado e seus representante, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. (CURY, 2005, p.1).

3.2. O Atendimento de Estudantes com Deficiência no Distrito Federal: memórias de um passado recente

3.2.1 O surgimento do sistema de educação pública no Distrito Federal

[...] surge no cenário político, um jovem médico mineiro, então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira, filho de Júlia, uma professora de escola primária de Diamantina. No mesmo ano da publicação de “A geografia da fome”²² e um ano antes da publicação da obra de Rosa²³, Juscelino Kubitschek apresenta-se como candidato à Presidência da República. Do alto de um caminhão, compromete-se com o povo da cidade goiana de Jataí a construir a nova capital do Brasil, conforme previsto na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. (VASCONCELOS, 2011, p. 50).

O episódio do discurso do caminhão narrado na citação acima ocorreu a 4 de abril de 1955. Em janeiro de 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira assume a Presidência do Brasil e tem o firme propósito de desbravar o planalto central e ali instalar a nova capital do país. Apenas quatro anos mais tarde, em 21 de abril de 1960, Brasília é oficialmente inaugurada em terras do cerrado goiano. Antes disso, porém, muitos homens e mulheres, conhecidos e anônimos, já partilhavam do mesmo sonho de Juscelino e chegavam de todas as partes do país:

²² O livro “A Geografia da Fome” é de autoria de Josué de Castro, e foi publicado a primeira vez em 1956.

²³ Referência a João Guimarães Rosa, autor da obra “Grande Sertão: Veredas”.

Em 1957, o Brasil ouvira as promessas do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira de um futuro de glórias, anunciado para a ampla terra árida de amplidão, torrão vermelho isolado do litoral, onde pastavam cabeças de gado leiteiro e de corte.

O chamado ao plano alto do País aos mineiros que deixavam para trás as suas montanhas e aos gaúchos dos infinitos pampas para andanças no desconhecido das entranhas brasileiras. Por aquelas terras de novas paragens, homens e mulheres examinariam, com estranheza, a vegetação retorcida e nervosa do cerrado e o céu de um azul infinito para repousar os olhos dos baianos, paulistas, capixabas e de toda gente brasileira. (VASCONCELOS, 2011, p. 30 e 31).

Dentre essas pessoas, que mais tarde viriam a ser conhecidas como os “candangos de Brasília”, estavam aqueles que pensaram e estruturam o sistema público de educação do Distrito Federal²⁴, e aqueles que dele foram alunos ou professores.

Ao educador Anísio Teixeira, estudioso da sociedade brasileira e do papel da educação, foi dada a tarefa de conceber um sistema de educação que se configurasse um exemplo para a Nação:

O sistema de educação proposto para a nova Capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a produção de conhecimento a respeito é de interesse para a Nação, uma vez que seu idealizador objetivava que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do País. (PEREIRA e ROCHA, s/d, p. 241)

Segundo Pereira e Rocha (s/d)²⁵, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), órgão subordinado diretamente à Presidência da República, encarregou-se da construção de Brasília e da criação dos

²⁴ Sobre essa história, destacam-se como referência os trabalhos realizados pelo “Grupo de Pesquisa Educação Pública Básica no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador”, coordenado pela professora Eva Waisros Pereira, da Universidade de Brasília. Esse grupo tem reunido, a mais de uma década, documentos impressos e registros orais sobre os primeiros anos da história da educação de Brasília, buscando resgatar parte de uma história sobre a qual as publicações a respeito são escassas. Este trabalho dará origem ao ‘Museu da Educação do DF’, a ser inaugurado em 2014.

²⁵ Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CF8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F28%2Ftextos%2Fgt02%2Fgt02-667--int.doc&ei=KMAlUvHUI4e8kQfI54C4Bw&usq=AFQjCNGw2IyvPy1qJ_yW-Ou9zli6panEQ&sig2=ZW0aWM3m9JG_U7zGsOudXg. Acessado em: 24/10/2013

setores e órgãos necessários ao funcionamento da cidade, dentre os quais o Departamento de Educação e Saúde (posteriormente renomeado para Departamento de Educação e Difusão Cultural). As autoras descrevem que, com a chegada dos operários e suas famílias, a demanda por escola passou a ser uma preocupação do poder público, o que induziu à criação das primeiras escolas da Capital. A construção dessas escolas contou com a assessoria técnica de Anísio Teixeira, que acabou por ser também o responsável pela elaboração do “Plano de Construções Escolares de Brasília”, em 1961.

Nesse Plano, Anísio Teixeira fez muito mais do que delinear a estrutura física das escolas e definir o local de suas respectivas instalações: concebeu um plano educacional para Brasília, onde foram previstos as diretrizes pedagógicas, os objetivos e as atribuições distintas de cada escola, nos diferentes níveis de ensino, ou seja, desde o primário (educação mínima obrigatória) até a educação superior. Também idealizou uma escola democrática, onde todos deveriam ter as mesmas oportunidades, independente de sua origem social. Defendeu, ainda, a organização de uma educação integral, com carga horária de 8 horas diárias, em que as crianças e jovens pudessem ter acesso a conteúdos, mas também a experiências educativas e de convivência que as preparassem para os desafios da vida.

É oportuno ressaltar, contudo, que não havia no citado Plano nenhuma referência sobre o atendimento educacional de estudantes com deficiência, provavelmente não porque tal tema não ocupava os debates sociais e educacionais da época²⁶. Desse modo, para se conhecer as origens desse atendimento na Nova Capital, como dito, buscou-se entrevistar alguns de seus atores e registrar partes de suas memórias neste trabalho. O resultado, embora modesto, almeja contribuir para o resgate desta história e estimular outros estudos mais aprofundados.

²⁶ Ousa-se supor que, pelos ideais democráticos, humanistas e universalistas de Anísio Teixeira, fosse hoje, haveria descrito nele o desenho de escolas e currículos acessíveis, flexíveis, inovadores e dotados de recursos tecnológicos que pudessem atender às especificidades desses educandos, respeitando seus limites, mas, sobretudo, ressaltando suas possibilidades.

3.2.2. O início da política de atendimento escolar a estudantes com deficiência no Distrito Federal:

O documento intitulado “*Diretrizes para a Operacionalização do Processo de Identificação de Alunos Excepcionais do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal*”, elaborado em 1984 pela extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), da Secretaria de Educação e Cultura, descreve que em 1962 foi implantado no DF o atendimento pedagógico a “alunos excepcionais”, após identificação feita em clínicas de saúde particulares.

No entanto, com o crescimento populacional do território, o Governo do Distrito Federal (GDF) viu-se obrigado a assumir a responsabilidade por essa tarefa, com descrito no documento:

Tal necessidade encontrou ressonância, quando, em 1968, a Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF criou, na sua estrutura, a Clínica Psicopedagógica que tinha essa finalidade precípua. Com esta Clínica, que funcionava nas dependências da Escola Parque 307/308 Sul, iniciavam-se as primeiras tentativas de sistematização do atendimento diagnóstico, feito por uma equipe interdisciplinar, que, quando necessário, se deslocava para as diversas cidades satélites, realizando a identificação “in loco”. (Governo do Distrito Federal, 1984, p.6).

No mesmo ano, em atenção à “necessidade de se implantar um programa de assistência profilática e terapêutica ao deficiente mental”, criou-se o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), por solicitação da Secretaria de Saúde, na Secretaria de Educação e Cultura do DF. Entretanto, tal órgão só entrou em funcionamento quatro anos mais tarde, em 31 de janeiro de 1972, após ter sido firmado um convênio²⁷ entre a FEDF e a Fundação Hospitalar do Distrito Federal (FHDF). Por meio desse convênio, o COMPP encampou as atividades da Clínica Psicopedagógica, absorvendo, inclusive, seus recursos materiais e humanos.

²⁷ Convênio é um termo utilizado para a celebração de um “contrato” entre uma instituição do governo e uma instituição privada, sem fins lucrativos, a exemplo da Secretaria de Educação e da APAE. Nele estão estabelecidas, entre outras, as responsabilidades das partes, o montante e a destinação dos recursos que darão suporte à implementação das ações previstas no âmbito do Convênio firmado.

Em 1973, foram criados os primeiros Centros de Ensino Especial no Distrito Federal, que contavam com uma equipe multiprofissional responsável pela identificação dos “alunos excepcionais”, porém, dentro de um enfoque clínico.

Em 1975, a Educação Especial alcança sua institucionalidade na estrutura administrativa da Fundação de Educação do DF, constituindo-se uma das três “Direções de Ensino” existentes à época. Sobre esse período, a Profa. Dayse narra o seguinte:

“[...] Então... em 1975, nós chegamos à direção do ensino. Havia direção de ensino regular, direção de ensino supletivo e a direção do ensino especial, tá. A direção do ensino especial ficava num lugar menorzinho que não tinha muita gente... Não sei quê, mas sempre tivemos apoio também da área da administração interna, que eram todos muito amigos, né?! Então eu ganhei, por exemplo, as outras direções tinham dois assessores, mas aí o Mauro Goulart resolveu me dar três, entende? Então, a direção do ensino especial ficou com três, mas nunca eu consegui ficar com esta terceira direção porque o departamento de pedagogia, né, precisava muito de gente, tá, e aí pedia minha, minha direção de ensino especial. A minha assessora de ensino especial que é essa professora que eu falei para você que já veio com a experiência da coordenação do ensino especial” (TRECHO DA ENTREVISTA. Profa. Dayse, Brasília, junho de 2013).

Conforme comentado anteriormente, para resgatar e registrar parte da história da educação especial nos primeiros anos de Brasília, a Profa. Dayse, gentil e pacientemente, se propôs a reencontrar em suas memórias alguns fatos e acontecimentos que pudessem ser aqui relatados. Suas narrativas, em conjunto com as demais que foram recolhidas durante a realização das entrevistas do trabalho de campo, complementam as informações constantes do único documento que se teve acesso acerca da educação especial nos anos iniciais da nova Capital Federal, citado anteriormente. Ademais, retratam fatos e acontecimentos que não estão registrados nos anuários oficiais, mas constituem parte importante da historiografia da educação do Distrito Federal.

A Profa. Dayse assumiu a educação especial de Brasília em 1975 e por lá ficou até 1985. Quando chegou, relata que havia três Centros de Educação Especial (CEE) em funcionamento. Lembra-se que, ao assumir, havia em um dos CEE um espaço exclusivo para o atendimento de crianças com deficiência visual:

“O deficiente visual também já tinha uma parte nesse Centro da L2. Deficiente visual sempre já tinha uma estrutura mais definida, porque sempre teve o método Braille, entende? Então o problema do deficiente visual era: ou atendimento no Centro, ou atendimento em Classes Especiais ou atendimento no Ensino Regular” (Profa. Dayse).

Observa-se, a partir dessa fala, que coexistiam à época três formas distintas de atendimento aos estudantes da educação especial: o atendimento educacional especializado, ofertado nos CEE, o atendimento em Classes Especiais, estabelecidas nas escolas de ensino regular, e o atendimento no próprio ensino regular, com apoio de professores itinerantes, como ela mesma menciona em outro momento da entrevista:“(...) *tinha criança já no ‘ensino regular integrado’²⁸. Nós tínhamos as professoras itinerantes tá, que acompanhavam as crianças no ensino (...)*”

O atendimento a crianças com deficiência intelectual, segundo relata Profa. Dayse, também ocorria prioritariamente nos CEE, onde existiam ainda as chamadas “salas de recursos” - espaços reservados para o atendimento especializado, que continham estrutura própria (equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos) para o atendimento do estudante, por tipo e grau de deficiência. Do que se lembra, Profa. Dayse acredita que tais salas eram custeadas com recursos próprios do Governo do Distrito Federal (GDF), e não do Ministério da Educação (MEC), apesar de relatar que o MEC prestava apoio constante à política educacional do Distrito Federal.

No caso de estudantes com deficiência física, o atendimento inicial dava-se na sala de recursos do Hospital Sarah Kubistchek de Brasília. O estudante, além de receber atendimento médico especializado em reabilitação nesse Hospital, dispunha de apoio educacional na sua sala de recurso que, na verdade, pertencia à Direção do Ensino Especial, como conta a Profa. Dayse:

“[...] Era nossa a sala de recursos, era nossa, só que era no Sarah. Os professores eram nossos, nossos que eu digo é da área de educação. (...) O Dr. Campos da Paz não gostava que essa sala de recursos fosse da direção de ensino especial, ele queria que fosse do ensino regular, tá, mas não era por questões de estrutura, eu

²⁸ Como visto no Capítulo 2 – da Fundamentação Teórica-, o conceito dominante à época era o da integração, não da inclusão.

não sei por que não era, entendeu? Então eles ficaram com a direção do ensino especial que naturalmente muito se resolveu lá, mas eu discutia muito com ele... Bom, isso aí são outros problemas, porque eu acho que eu já peguei essa sala de recursos no Sarah, entende? Não foi criação nossa não (...)". (Profa. Dayse).

O professor Bianor, outro personagem dessa história - contudo, na condição de estudante, traz novos elementos, a partir do seu olhar, sobre o atendimento de crianças que, como ele, apresentam deficiência física e frequentaram o Hospital Sarah nos seus primeiros anos de vida, tendo, inclusive, lá recebido seus primeiros atendimentos educacionais:

"O Sarah tinha uma preocupação com o sujeito – pessoa - não o deficiente... A política era investir na criança e na família. Quanto se perde o foco nisso, o trabalho é perdido. (,,,) Minha mãe era orientada. (...) O Sarah tinha uma parte prática: 'vamos ensinar esse sujeito a ser deficiente' (...) A medicina tinha um cuidado com o sujeito" (TRECHO DA ENTREVISTA. Prof. Bianor, dezembro de 2013).

Nota-se que o foco principal do atendimento provido no Sarah era garantir à criança com deficiência física o desenvolvimento de habilidades que lhe dessem as condições mínimas necessárias para uma vida mais autônoma e funcional. Essas crianças eram alfabetizadas no próprio hospital, na sala de recursos, e depois encaminhadas aos CEE. De lá, o aluno seguia para as Classes Especiais ou para as Classes Regulares, dependendo da deficiência, se restrita ou não aos aspectos físicos.

Sobre o aluno Bianor – hoje, professor Bianor – muito estimado por seus alunos²⁹ - cabe uma identificação mais precisa: nascido no interior de Minas Gerais e diagnosticado com paralisia cerebral e deficiência física neuro-motora, chegou ainda muito criança em Brasília, trazido por sua mãe e "companheira inseparável", Dona Geyza, em busca de meios que pudessem garantir a seu filho uma vida com mais autonomia, dignidade e oportunidades. Bianor é um homem consciente e convicto do seu lugar no mundo:

²⁹ Durante a entrevista com o Prof. Bianor, que durou cerca de 3 horas, fomos interrompidos diversas vezes por seus alunos e ex-alunos que viam lhe cumprimentar e trocar algumas palavras sobre a vida e/ou o trabalho.

Em trago sempre comigo a convicção de ter o compromisso moral e ético como prioridade de vida. O que está em primeiro lugar, ao se tratar de um ser humano, deficiente ou não, é a pessoa como ela é, que possui antes de tudo um nome, uma personalidade, um caráter, um comportamento, um corpo, um espírito, uma certidão de nascimento, um registro geral, um cadastro de pessoa física. Se isso não acontece, a pessoa despersonaliza-se e transforma-se em “coisa” ou mais uma sigla qualquer que passa a substituí-la (...) (BARRA JÚNIOR, 2005, p.16)³⁰.

O Prof. Bianor divide a sua vida em três períodos: o primeiro refere-se ao tempo que passou no Hospital Sarah Kubistchek; o segundo à fase de estudante e depois professor da rede pública de ensino do DF, e o terceiro à época em que esteve na Universidade de Brasília (UnB), inicialmente como aluno do Curso de Graduação em Educação Física, depois como professor convidado da Faculdade de Educação (FE/UnB) e, por fim, na condição de estudante do Mestrado em Educação.

Ele conta que chegou ao Hospital Sarah com 2 anos e 5 meses de idade, entre 1974 e 1975, por lá ficando em torno de 5 ou 6 anos. Recebeu o que precisava para se formar um sujeito: atendimento médico, fonoaudiólogo e pedagógico. Lá foi alfabetizado (e ainda guarda com emoção e carinho as lembranças de sua professora Genilene), e depois encaminhado ao Centro de Ensino Especial nº 2 – que era responsável por crianças abaixo de 14 anos de idade, enquanto o CEE nº 01 atendia, à época, crianças acima dessa idade. Segundo ele:

“Nessas alturas, o CEE era a melhor opção. No começo, 78/79/80, juntava muita gente, todas as deficiências...Era uma confusão de meninos (risos) – DA, DV... a divisão era: quem podia ter chance ou não. Não tinha série. Erámos 4 alunos – os mais ‘capazes’ eram conduzidos para as classes especiais”.

Mas, seu período em uma Classe Especial foi curto, porque logo sua professora percebeu sua capacidade de aprender e seu raciocínio rápido, e empreendeu todo o esforço possível para conduzi-lo à Classe Regular - onde

³⁰ Recomenda-se a leitura da dissertação de Bianor Domingues Barra Júnior, intitulada “O preconceito da deficiência nas relações afetivas; a constituição subjetiva de um deficiente físico”, de 2005. Como já tido, as limitações deste trabalho nos impede de aprofundar nas histórias aqui narradas, mas a história de vida de Bianor, embora ele não goste que seja tratada como um exemplo, é uma história que “abala as estruturas” dos seus leitores.

ficou até o término do então segundo grau (atual ensino médio), sem nenhuma reprovação.

O Prof. Bianor também se recorda da existência de uma equipe itinerante de diagnóstico, que visitava as escolas:

*[...] houve uma série de estudos e reuniões, no sentido de sistematizar a identificação e, sobretudo, dar-lhe um caráter educacional. Concretamente, dentro desse espírito, nasceram as primeiras tentativas de descentralização, quando foi criado, em nível central, em caráter experimental, a **Equipe Volante de Triagem**. Essa equipe percorria todo o Distrito Federal, identificando “in loco” os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. (Prof. Bianor)*

Ainda sobre a história do atendimento escolar de estudantes com deficiência, o documento *Diretrizes para a Operacionalização do Processo de Identificação de Alunos Excepcionais do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal* aborda os precedentes que lhe deram origem, revelando que, desde 1980, as equipes que atuavam na educação especial demandavam um instrumento que trouxesse definições, atribuições e procedimentos sistematizados para o atendimento ao “aluno excepcional”, o que foi viabilizado por sua publicação (quando Profa. Dayse ainda era a responsável pela Diretoria), após estudos internos e realização de um seminário que debateu o tema na “Semana do Excepcional”, ocorrida em 1983.

Tal documento continha as recomendações gerais sobre o atendimento e a caracterização das “excepcionalidades”; o enfoque pedagógico (prescritivo) e as orientações sobre a triagem; os procedimentos próprios e suas respectivas etapas; os princípios norteadores da identificação e os aspectos operacionais do atendimento específico a cada “excepcionalidade”, e um conjunto de instrumentos e testes padrões que serviam como base para a realização do diagnóstico. Assim, constitui-se na primeira iniciativa sistematizada da política de atendimento educacional de estudantes com deficiência no DF, sendo, portanto, parte importante da história.

Por fim, vale ressaltar que esse documento impulsionou o atendimento especializado por categorias nos Centros de Ensino Especial, para que as necessidades específicas de cada deficiência pudessem ser melhor atendidas. A Profa. Dayse menciona que tentou mudar a concepção

pedagógica e a nomenclatura desses Centros, transformando-os em Centros Integrados de Ensino Especial (CIEE), mas não foi possível. Sua intenção era que esses CIEE não fossem exclusivos para o atendimento a crianças que não pudessem ir para o ensino regular – já que o objetivo final almejado era a integração do aluno. Os CIEE serviram com um preparatório para o ensino regular, como ela mesma narra:

“Eu queria botar outros lá que pudessem ir direto pro ensino regular, entendeu? Quase uma passagem... Um preparatório, entende? Mas havia, havia muito preconceito porque, na realidade, nós não chamávamos ensino especial. Quando começamos, nós chamávamos ‘crianças excepcionais’, mas houve muita rejeição ao termo excepcional, entende?” (...) (Profa. Dayse).

A fala de Profa. Dayse também retrata o conflito de uma época em que se intensificaram as críticas ao modelo “integracionista” e às terminologias usadas para se referir a uma pessoa com deficiência. O termo “excepcional” foi dando lugar a outros, a exemplo de “portadores de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” e, hoje, “pessoas com deficiência”, como estabelece o Decreto 3.956/2011. Mais recentemente, alguns especialistas e estudiosos da área afirmam que o termo correto seria “pessoas em situação de deficiência”, pois, nesse caso, o foco da deficiência está restrito à situação, não à pessoa, o que supostamente deixa de atribuir um caráter pejorativo ao sujeito.

No presente capítulo, o uso das entrevistas teve por objetivo retratar apenas os primeiros anos da educação especial do DF, sendo que por isso não são feitas menções após a década de 1980 no texto. Este recorte foi necessário para se adequar aos objetivos específicos deste trabalho. Espera-se, contudo, que novos estudos sobre o tema possam surgir, a partir desta modesta contribuição, e que sejam capazes que registrar com mais riqueza e profundidade esta parte da história da educação na Capital Federal do país.

No Capítulo 4, a seguir, abordar-se-ão as distintas trajetórias da educação especial no Brasil e no DF, especialmente na última década, a partir dos dados estatísticos levantados pelo Censo Escolar do INEP. Objetiva-se com isso identificar e analisar eventuais fatores de proximidade e distanciamento entre ambas as trajetórias.

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO USO DAS TECNOLOGIAS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: O que dizem as estatísticas?

A história da Educação Especial no Brasil remonta ao período imperial, como pode ser observado no capítulo anterior deste trabalho. Nesse período, mais precisamente a partir de 1872, já era possível observar a existência de estatísticas sobre pessoas com deficiência visual e auditiva no Brasil. Mas, afinal, para que servem e a quem se destinam os dados estatísticos?

Os dados e as informações estáticas³¹ cumprem um papel importante, pois ajudam a conhecer melhor a realidade em que se vive e, se colocados em perspectiva, permitem visualizar a trajetória histórica de um determinado aspecto ou processo. Além disso, servem de base para o planejamento de ações e políticas públicas, a exemplo do que ocorre com as informações levantadas pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

O IBGE realiza o Censo Demográfico a cada 10 (dez) anos, quando seus pesquisadores percorrem os domicílios do país para aplicar um questionário que pretende levantar informações sobre características da população, educação, família e domicílios, migração e deslocamento, nupcialidade e fecundidade, trabalho e rendimento. Trata-se da pesquisa mais completa sobre a população brasileira, inclusive da população com deficiência³², e seus resultados são insumos indispensáveis para o Estado

³¹ Há uma distinção entre dado e informação que se faz necessária estabelecer: o primeiro é apenas um número, que pode ser apresentado em termos percentuais, e em tabelas e gráficos, por exemplo, e a segunda é a organização e a comunicação dos resultados dos dados. Em outras palavras, a informação é a leitura e a tradução do significado dos dados. E a leitura pode ser feita de diversas formas, a partir de olhares, interesses e objetivos também diversos. No caso dos Censos do IBGE e do INEP, além dos dados levantados, esses dois órgãos produzem relatórios e resumos técnicos com análise dos principais dados estatísticos, ou seja, informações sobre os temas e características pesquisadas.

³² O tema “pessoas com deficiência” esteve presente nos Censos Demográficos de 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1991 e 2000. Contudo, mudanças conceituais ou na formulação das questões não permitem comparação direta entre esses levantamentos (CENSO IBGE, 2010, p. 72).

planejar suas ações de forma mais adequada, pautado em dados que retratam a realidade. Pela sua relevância e confiabilidade, as informações do IBGE também são importantes para pesquisadores e estudiosos da sociedade brasileira³³.

O Censo Escolar, por sua vez, é um levantamento de dados estatístico-educacionais de cobertura nacional, realizado todos os anos junto às escolas públicas e privadas do país, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação. Este Censo abrange todas as etapas e modalidades de ensino, e os dados e informações obtidos ajudam a traçar o panorama da educação nacional, ano após ano, e servem de base para a formulação de políticas públicas e para distribuição de recursos financeiros³⁴ aos estados, aos municípios e às escolas. Além de dados individualizados sobre estabelecimentos de ensino, estudantes e docentes, são levantados também os relacionados a infraestrutura e equipamentos disponíveis.

No presente trabalho, as informações sobre a educação especial e o uso das tecnologias nas escolas foram levantadas a partir do Censo Escolar. Com o intuito de proceder à análise da trajetória recente da educação especial no Brasil e no Distrito Federal, os dados do Censo Escolar de 2002 foram especialmente úteis. Noutros momentos, optou-se pelo uso dos dados de 2005 a 2012, pois significam quatro anos antes e depois da publicação da PNEEI, em 2008. Nesse caso, buscou-se responder às seguintes indagações: a) O que dizem as estatísticas oficiais sobre a educação especial e inclusiva antes e depois dessa Política? b) há mudanças perceptíveis decorrentes da publicação dessa Política? B) havendo mudanças, essas são expressivas em termos quantitativos? C) Há número maior de estudantes com deficiência incluídas na rede regular de ensino após a publicação da Política?

Vale destacar que nalguns casos a análise se baseou nos dados do Censo Escolar 2007, a partir de quando se tornaram disponíveis. Nos Censos

³³ Dados também disponíveis em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil> e <http://7a12.ibge.gov.br/sobre-o-ibge/o-que-e-censo>. Acessado em: 04/11/2013.

³⁴ Recursos como os do FUNDEB, do “Programa Dinheiro Direto na Escola”, e destinados à distribuição de livros e equipamentos de tecnologias, entre outros, são dimensionados e transferidos tendo como base o número de alunos levantados pelo Censo Escolar.

anteriores, esses dados não foram captados, impossibilitando comparação quanto ao período anterior a 2007. É o caso, por exemplo, dos dados sobre professores que atuam na educação especial.

Ademais, lançou-se mão também de dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, especialmente para compreender as características da população com deficiência no Brasil e no DF, conforme se segue.

4.1. Características da População com Deficiência no Brasil

Antes de analisar os dados sobre a educação especial – modalidade de ensino responsável pelo atendimento de estudantes com deficiência -, é oportuno identificar esse segmento da população no contexto brasileiro. Nesse sentido, pretendeu-se responder às seguintes perguntas: a) a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil é significativa? Que lugar concentra essas pessoas? Há diferença entre homens ou de mulheres? Que tipo de deficiência afeta maior número de pessoas?

Segundo o Censo Demográfico 2010³⁵, cerca de 45,6 milhões de pessoas declararam possuir pelo menos um tipo de deficiência³⁶, o que corresponde a quase $\frac{1}{4}$ (um quarto), ou mais precisamente 23,9% da população brasileira. A maioria dessas pessoas reside em áreas urbanas, e o Nordeste é a região que concentra o maior número de pessoas com pelo menos uma deficiência (26,63%), enquanto o Centro-Oeste possui o menor (22,51%). (IBGE, 2010: 73).

O questionário desse Censo categorizou as deficiências da seguinte forma: i) visual; ii) auditiva; iii) motora; iv) mental/intelectual e v) “outras” (ou nenhuma dessas deficiências anteriores). A metodologia considerou também diferentes graus de severidade de deficiência. Desse modo, os que declararam possuir deficiência visual, auditiva ou motora puderam responder

³⁵ Dados disponíveis em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acessado em : 08/12/2013.

³⁶ Algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência. Por isso, quando somadas as ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrências de deficiência.

com os seguintes complementos: “não consegue de modo algum”, “com grande dificuldade” e “com alguma dificuldade”.

Os resultados demonstraram que a deficiência visual é a principal, pois 18,6% dos entrevistados manifestaram dificuldades para enxergar. A deficiência motora apareceu em segundo lugar, acometendo 7% da população; a deficiência auditiva em terceiro lugar, representando 5,1%, e a deficiência mental ou intelectual apareceu em quarto, com 1,4%.

Contudo, se reduzida a análise ao número de pessoas com deficiência severa – foco prioritário das políticas públicas –, somando-se as respostas acompanhadas de “tem grande dificuldade” e “não consegue de modo algum”, o cenário encontrado é o seguinte:

- ✓ **1,12%** da população apresenta deficiência auditiva severa;
- ✓ **1,4%** apresenta deficiência intelectual severa;
- ✓ **2,33%** apresenta deficiência motora severa;
- ✓ **3,36%** apresenta deficiência visual severa

A proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo os grupos de idade e severidade, está representada na Tabela 1, abaixo,

Tabela 1 - Percentual da população brasileira com deficiência, por idade, e percentual de severidade da deficiência. Brasil. 2010.

Faixa etária	Percentual de pessoas com deficiência	Percentual de pessoas com deficiência severa
0-14	7,5	2,39
15-64	24,9	7,13
Acima de 65	67,7	41,81

Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE).

Ainda segundo o Censo IBGE 2010, há mais mulheres do que homens com deficiência no Brasil, sendo que as deficiências visuais e motora também têm maior incidência nas mulheres. Em relação a cor ou raça, o maior percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência declarada é da população negra ou amarela, e o menor percentual é da população indígena. (IBGE, 2010: 78- 79).

As informações do Censo Demográfico revelam que a deficiência atinge pessoas de todas as idades, raça e cor, sendo que algumas nascem com ela e outras a adquirem ao longo da vida.

No tocante aos dados sobre a educação no país, o Censo IBGE (2010) apontou a existência de diferenças significativas entre as taxas de escolaridade das pessoas com deficiência e as sem deficiência. No caso da alfabetização, por exemplo, o grupo da população sem deficiência apresenta uma taxa de 90,6%, de alfabetizados, enquanto o grupo com deficiência chega apenas a 81,7%. Na faixa etária de 15 anos ou mais que atingiu determinados anos de estudos (nível de instrução), 38,2% da população sem deficiência não possuía instrução ou tinha apenas o ensino fundamental incompleto, mas esse percentual eleva-se para 61,1% no caso dos com deficiência. Por outro lado, é interessante observar que na faixa etária de 6 a 14 anos, a diferença da taxa de escolarização é menos acentuada: de apenas 1,8% entre a população com e sem deficiência.

A seguir, apresentam-se alguns dados e informações quantitativas e suas respectivas análises sobre a rede de atendimento escolar, públicas e privadas, de estudantes com deficiência no Brasil e no Distrito Federal.

4.2. O Atendimento Escolar de Estudantes com Deficiência no Brasil e no Distrito Federal

No que se refere à educação, o seu direito está assegurado na Constituição Federal e em outros vários documentos, mas onde ele ocorre? Qual a rede de atendimento – pública ou privada - disponível para atendimento dessa demanda? Estudantes com deficiência estão sendo atendidos em escolas especializadas ou na rede regular de ensino?

As tabelas e gráficos apresentados ao longo desta seção referem-se à Educação Básica, que contempla estudantes do ensino fundamental e médio, bem como da Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁷.

³⁷ EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e médio na idade certa.

4.2.1 A Rede Pública e Privada de Estabelecimentos da Educação Especial no Brasil e Distrito Federal

O Censo Escolar do INEP realiza o levantamento de dados sobre o atendimento de estudantes com deficiência na educação básica em três tipos distintos de estabelecimentos: i) Classes Especiais; ii) Escolas Exclusivas e iii) Classes comuns do ensino regular (educação inclusiva).

Na Tabela 2, abaixo, está indicado o número total desses estabelecimentos no Brasil, por Região Geográfica. No caso específico do Centro-Oeste, optou-se por desagregar os dados por Estados e DF para responder a seguinte pergunta: qual o peso que o DF tem na composição dos dados da Região Centro-Oeste?

Tabela 2 - Total de Estabelecimentos de Educação Especial Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Brasil, Regiões Geográficas. Centro-Oeste e Distrito Federal. 2002 - 2012.

Unidade da Federação	Ano										
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	6.795	6.940	6.984	7.053	7.049	6.978	6.702	5.590	5.078	4.389	4.161
Norte	556	533	539	537	506	484	418	312	275	206	186
Nordeste	1.127	1.204	1.217	1.277	1.302	1.295	1.223	965	868	636	578
Sudeste	2.585	2.638	2.564	2.526	2.509	2.461	2.371	2.041	1.785	1.642	1.603
Sul	1.952	1.989	2.073	2.126	2.154	2.170	2.164	1.849	1.745	1.542	1.464
Centro-Oeste	575	576	591	587	578	568	526	423	405	363	330
M. G. do Sul	161	-	160	154	140	116	93	93	86	70	71
Mato Grosso	149	-	169	172	168	185	178	122	103	87	60
Goiás	95	-	101	109	113	114	94	60	53	39	37
Distrito Federal	170	158	161	152	157	153	161	148	163	167	162

Fonte: MEC/Inep

Nota: Escolas em atividade.

A rede representada na **Tabela 1** oferece atendimento exclusivamente especializado não apenas a estudantes com deficiência, mas também aos com transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação. Exemplos desses tipos de “estabelecimentos exclusivos” são a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e os Centros de Ensino Especial de Brasília. As Classes Especiais, por sua vez,

atendem estudantes da educação especial em salas que funcionam nas dependências das escolas de ensino regular.

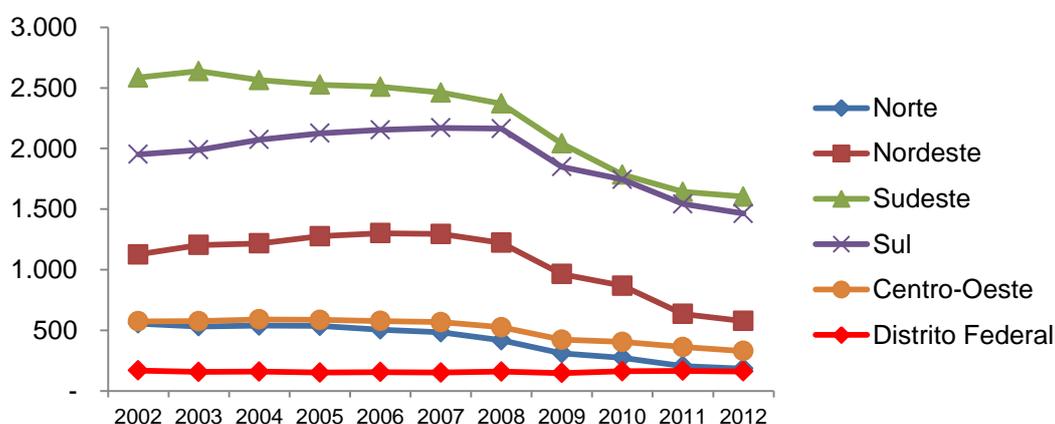
Pode-se constatar que nos últimos 10 (dez) anos ocorreu uma expressiva queda no número de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Isso pode indicar, em contrapartida, que o atendimento de estudantes com deficiência nesse mesmo período tenha migrado para escolas inclusivas. Essa situação será tratada mais adiante, quando serão apresentados os dados dessas escolas.

No entanto, as informações da tabela permitem outras análises. Nota-se que entre 2002 a 2008 o número de estabelecimentos exclusivamente especializados oscilou, chegando a subir em 2005 e 2006, mas a reduzir de forma contínua (até 25,5%), após a vigência da PNEEI.

No caso do DF, a trajetória é diferente da nacional, como pode ser percebido no **Gráfico 1**, a seguir. A redução entre 2002 e 2012 foi de apenas 4,71%. Fazendo-se um recorte a partir de 2009, um ano após a publicação da Política Nacional, constata-se um acréscimo de 8,6%. Ou seja, enquanto a média nacional caiu, no Distrito Federal observa-se o inverso.

Em resposta a questão levantada, verifica-se que o DF é a unidade da federação do Centro-Oeste que mais tem estabelecimentos com atendimento exclusivamente especializados: 162, que é muito próximo, diga-se, do somatório de todas as demais unidades da Região: 168 estabelecimentos.

Gráfico 1 - Trajetória do número de estabelecimentos exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou EJA. Regiões e DF. 2002 - 2012



Fonte: MEC/Inep.

Em termos de atendimento em rede pública *versus* rede privada, a **Tabela 3**, abaixo, mostra que, tanto no Brasil como no DF, a pública é superior.

Tabela 3 - Número de Estabelecimentos (Públicos e Privados) de Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Brasil e Distrito Federal. 2002 a 2012.

	ANO										
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil Pública	4.769	4.836	4.813	4.796	4.746	4.684	4.407	3.636	3.197	2.561	2.343
Brasil Privada	2.026	2.104	2.171	2.257	2.303	2.294	2.295	1.954	1.881	1.828	1.818
Total	6.795	6.940	6.984	7.053	7.049	6.978	6.702	5.590	5.078	4.389	4.161
DF Pública	163	151	154	145	150	146	155	143	159	163	160
DF Privada	7	7	7	7	7	7	7	7	6	5	2
Total	170	158	161	152	157	153	162	150	165	168	162

Fonte: MEC/Inep

Nota: Escolas em atividade

Em 2012, dos 4.161 esses estabelecimentos existentes no Brasil, 56,31% eram públicos e 43,69% privados. No DF, a diferença é bem maior: 97,56% são públicos e apenas 2,44%, privados. Essa diferença pode ter suas origens no fato de que o Distrito Federal foi uma das primeiras unidades federativas a assumir o atendimento de crianças com deficiência na rede pública de ensino? Esta dúvida não pode ser respondida neste estudo, mas fica registrada para incentivar investigações futuras.

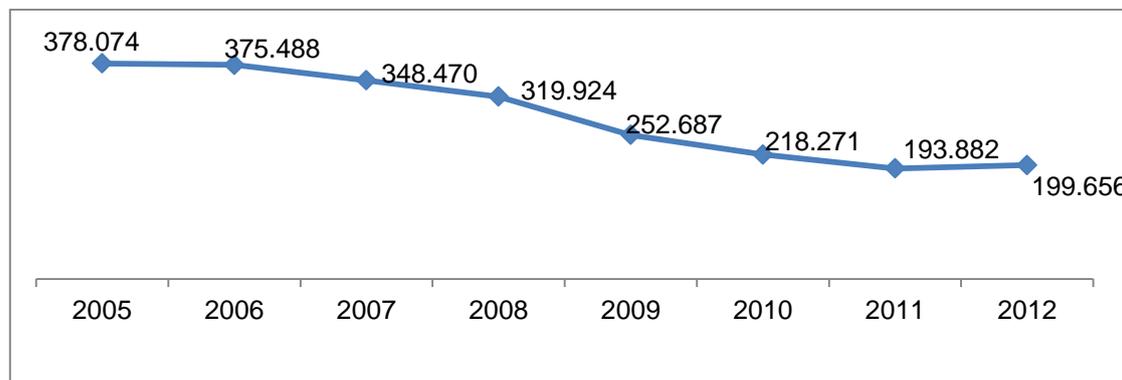
Em complemento às informações pertinentes sobre a rede de estabelecimentos exclusivamente especializados, a seguir serão apresentados os dados e as análises referentes às suas matrículas.

4.2.2. A matrícula na Educação Especial em estabelecimentos exclusivamente especializados, classes especiais do ensino regular e/ou da EJA.

No Brasil, acompanhando a redução que ocorreu no número de estabelecimentos exclusivamente especializados e/ou classes especiais do

ensino regular e/ou EJA o número de matrículas também apresentou queda, conforme trajetória de tendência demonstrada no **Gráfico 2**:

Gráfico 2 - Total de Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da EJA, públicos e privados. Brasil, 2005 – 2012



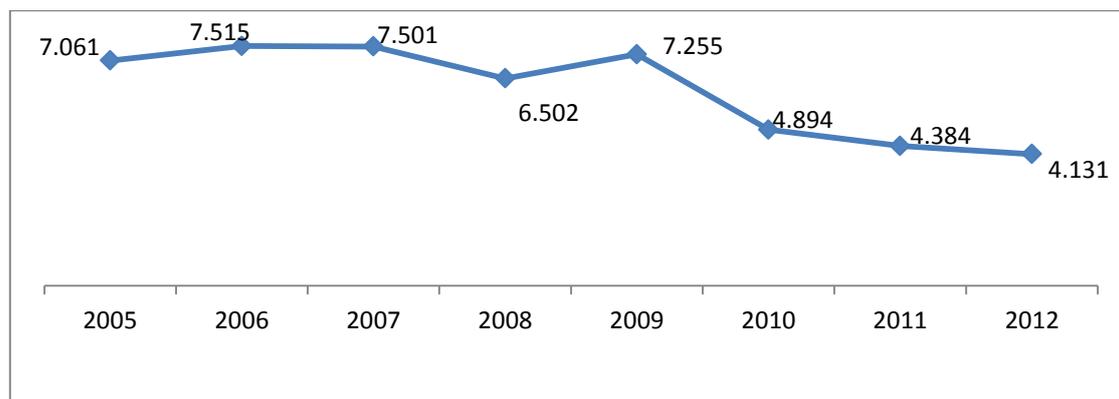
Fonte: MEC/Inep

A queda demonstrada no gráfico acima é de 47% ao longo de 8 (oito) anos. Após o lançamento da PNEEI, a redução foi de 62,5%, sendo que entre 2008 e 2009 foi de 21%. Possivelmente, trata-se de efeito direto da publicação dessa Política.

Na mesma trajetória temporal (2005-2012), demonstrada no **Gráfico 3**, o Distrito Federal apresenta queda de 41,5% em suas matrículas. É curioso que, de forma inversa ao movimento nacional, o número de matrículas de 2008 para 2009 subiu 11,5%, e de 2009 para 2010, caiu bruscamente para 32,5%. Uma explicação possível para fato ocorrido em 2010 pode ser a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 02/10/2009³⁸.

³⁸ A Resolução CNE n.4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O seu artigo 8º assegura que os alunos com deficiência, matriculados em classes comuns de ensino regular, serão contabilizados duplamente para efeito de recebimento de recursos do Fundo Nacional da Educação Básica – (FUNDEB).

Gráfico 3 - Total de Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da EJA, públicos e privados. Distrito Federal, 2005 - 2012.



Fonte: MEC/Inep.

Almejando-se conhecer o detalhamento dessa realidade, levantou-se também dados específicos e distintos sobre o tipo de atendimento e tipo de rede, sistematizados na **Tabela 4**, a seguir.

Tabela 4 - Matrículas em Estabelecimentos Exclusivamente Especializados, Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por rede de atendimento (pública x privada). Brasil e DF. 2005 – 2012.

		ANO							
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
BR	Escolas Exclusivamente Especializadas	301.586	301.478	270.742	245.443	199.257	172.016	156.385	168.488
	Públicas	60.847	61.173	52.216	50.448	38.862	33.176	29.400	30.200
	Privadas	240.739	240.305	213.526	194.995	160.395	138.840	126.985	138.288
	Classes Especiais e/ou EJA	76.488	74.010	77.728	74.481	53.430	46.255	37.497	31.168
	Públicas	73.464	71.177	67.172	64.001	50.269	42.208	33.684	28.025
	Privadas	3.024	2.833	10.586	10.480	3.161	4.047	3.813	3.143
DF	Escolas Exclusivamente Especializadas	4.741	5.035	5.228	4.275	4.609	1.270	1.209	2.427
	Públicas	3.597	3.896	3.934	3.230	1.854	886	570	1.938
	Privadas	1.144	1.139	1.294	1.045	755	384	639	489
	Classes Especiais e/ou EJA	2.320	2.480	2.273	2.227	2.646	3.624	3.175	1.704
	Públicas	2.320	2.480	2.273	2.227	2.646	3.329	3.174	1.704
	Privadas	-	-	-	-	-	295	1	-

Fonte: MEC/Inep

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A leitura dessa tabela permite abstrair, dentre outras, as seguintes informações:

- i. No tocante ao número de matrículas da educação básica em estabelecimentos exclusivamente especializados, os dados revelam tendência de queda em todo país. Em 2005, o número total de alunos matriculados nesses estabelecimentos era de 301.386, e em 2012 de apenas 168.488. Essa mesma tendência também é observada no DF. Em termos percentuais, no Brasil a redução foi de 44,2% e no DF de 48,8%.

- ii. No que se refere às matrículas em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA a tendência de queda também é verificada. No Brasil, a redução foi da ordem de 59,3%. No DF a queda é menos acentuada, ou seja, de apenas 26,6%. Contudo, destaca-se que a totalidade das matrículas, no DF, está na rede pública de ensino (trajetória quase constante durante todo o período analisado – 2005 a 2012).

Pelo exposto, destaca-se que o Distrito Federal se difere positivamente no que se refere ao atendimento público de estudantes com deficiência em estabelecimentos exclusivos. Pois, enquanto no Brasil esse atendimento é majoritariamente ofertado pela rede privada, no DF a rede pública é responsável por cerca de 80% desse atendimento. Nas classes especiais e EJA, o percentual público de atendimento é 100%.

Comparando-se os dados a partir de 2009, ou seja, após a publicação da PNEEI, nota-se uma distinção importante entre a queda no número de matrículas em escolas exclusivamente especializadas no Brasil e no DF. Enquanto o Brasil reduziu em 15,4% o número de matrículas nessas escolas, o DF reduziu 47,3%. Já no que se refere às matrículas em classes especiais e EJA, a redução foi de 41,6% no Brasil, e de 35,6% no DF.

Feitas essas considerações, importa agora saber qual é a realidade, em termos quantitativos, das “matrículas inclusivas” no Brasil e no DF, o que será tratado na próxima seção.

4.2.3. As matrículas da Educação Especial em classes comuns do ensino regular (matrículas inclusivas)

O atendimento de crianças e jovens nas Classes Comuns de Escolas de Ensino Regular passou a ser uma orientação legal após 2008, com a PNEEI. Antes disso, a inclusão já era debatida e incentivada nas esferas governamental e acadêmica e até mesmo em instâncias internacionais, como a ONU. O direito de todos à educação, o convívio e o respeito à diversidade são os temas que norteiam a discussão sobre a inclusão escolar.

Nesta parte do trabalho serão apresentados os números de “matrículas inclusivas” da educação básica, no Brasil e no DF, e a discussão desses números a partir do cruzamento de informações nacionais e regionais e estaduais; das matrículas por rede (pública x privada); da evolução histórica e, principalmente, da comparação entre a realidade brasileira e a do Distrito Federal. Será que ao menos numericamente pode-se dizer que a inclusão é uma realidade? As respostas a tais questões serão buscadas a partir da análise dos dados apresentados especialmente a partir da **Tabela 5**, logo abaixo.

Tabela 5 - Total de Matrículas da Educação Inclusiva. Brasil, 2004-2012.

UF	Ano								
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	195.370	262.243	325.136	306.136	375.775	387.031	484.332	558.423	620.777
Norte	11.403	17.291	24.940	19.052	25.277	27.849	39.140	48.377	54.909
Nordeste	48.309	76.474	88.718	66.831	81.052	91.092	130.725	158.830	172.506
Sudeste	81.078	102.055	127.435	140.287	178.650	183.515	199.558	209.713	233.174
Sul	33.938	40.211	55.198	56.466	57.688	52.969	75.534	94.471	108.981
Centro-Oeste	20.642	26.212	28.845	23.500	33.108	31.606	39.375	47.032	51.207
DF	3.936	4.994	6.100	6.109	7.945	6.990	9.225	10.785	10.983

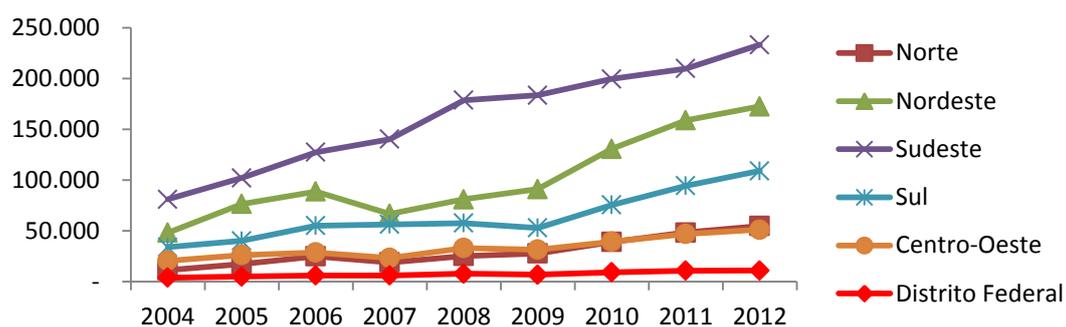
Fonte: MEC/Inep

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

(2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A tabela anterior descreve o crescimento constante no número de matrículas na educação especial inclusiva nos últimos 9 (nove) anos, em todas as Regiões brasileiras. Contudo, esse crescimento não se deu de forma homogênea em todo o país, como demonstra o **Gráfico 4**.

Gráfico 4 - Evolução do número total de matrículas inclusivas. Regiões brasileiras e Distrito Federal, 2005 – 2012.



Fonte: MEC/Inep

Atentando-se para uma avaliação desse crescimento em termos percentuais, é possível constatar que as matrículas na educação inclusiva, de 2004 a 2012, cresceram 317,74% no Brasil.

Outra informação possível de extrair desses dados refere-se ao crescimento médio anual das matrículas inclusivas antes e após a publicação da PNEEI. Com estes dados, pode-se afirmar que, nos 5 (cinco) anos que antecederam à Política, o crescimento do número de matrículas inclusiva no Brasil era, em média, 38,46% ao ano. A partir de 2009³⁹, esse crescimento teve um ligeiro acréscimo, passando a ser de 40,09% ao ano.

Essa constatação reafirma o que foi dito a respeito dos esforços governamentais para incluir alunos com deficiência em classes regulares de ensino, antes mesmo da publicação da Política. Desse modo, apesar da Política de 2008 se configurar um marco da história da educação especial no Brasil, ela não pode ser entendida como o ponto de partida da inclusão⁴⁰.

³⁹ A Política referida foi publicada no final de 2008, portanto, seus efeitos podem ser medidos apenas a partir do ano seguinte.

⁴⁰ O movimento em favor da inclusão passou a ser discutido mais amplamente a partir da “Declaração de Salamanca”, proclamada em 1994, na Conferência Mundial de Educação

No caso do DF, Modesto (2008) afirma que foi a partir do ano de 2000 que as ideias inclusivas repercutiram e se desdobraram em ações de cunho estrutural e pedagógico na rede de escolar. A proposta era tentar implantar, na maioria das escolas, o paradigma educacional inclusivo. (MODESTO, 2008, p. 19). Mas, a despeito disso, podem-se observar impactos da Política Nacional de 2008 nos números da educação especial do DF?

Os dados de Censo Escolar 2012 aparentemente indicam que não. Tomando-se como base o período de 2004/2008, a expansão das matrículas no DF foi de 40,37% ao ano e, entre os anos de 2009/2012⁴¹, a expansão observada foi de 39,28%. Se comparado aos percentuais da trajetória nacional, o movimento do DF é novamente inverso: cresce mais antes da Política do que depois. Contudo, vale ressaltar que a diferença percentual não parece ser significativa.

Na **Tabela 6**, apresentada a seguir, almejou-se comparar a realidade do Distrito Federal, em termos percentuais, frente aos demais estados e regiões do país. Assim, a coluna central da tabela apresenta o crescimento de matrículas inclusivas por Região e no DF. A coluna à direita mostra a diferença do crescimento entre o DF e o Brasil, e o DF e demais Regiões. Desse modo, a leitura dos dados permite obter, dentre outras informações, as seguintes: i) nos últimos 8 anos, o crescimento percentual de matrículas inclusivas no Brasil foi 13,87% maior que o crescimento do DF; ii) a Região Norte foi a que registrou o maior crescimento do número de matrículas inclusivas no Brasil, superando a média nacional; iii) a Região Centro-Oeste foi a que registrou o menor percentual de crescimento de matrículas inclusivas no país; iv) no DF, apesar do crescimento ser inferior à média nacional, o número de matrículas inclusivas foi 11,1% maior que a média registrada na Região Centro-Oeste

Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais. É o momento do reconhecimento público de que todas as estudantes, com ou sem deficiência, devem igualmente compartilhar os mesmos espaços na escola.

⁴¹ Nessa trajetória, observa-se um movimento atípico apenas em 2009: nesse ano as matrículas reduziram de 7.945 para 6.990, representando uma queda percentual de 12,02%.

Tabela 6 - Comparativo entre o percentual de crescimento de matrículas inclusivas. Brasil, Regiões e Distrito Federal. 2004 -2012

Território	% de Crescimento das matrículas de 2004 a 2012	% de Crescimento das matrículas em relação ao DF
Brasil	317,74	13,87
Norte	481,53	72,57
Nordeste	357,09	27,97
Sudeste	287,59	3,06
Sul	321,12	15,08
Centro-Oeste	248,07	-11,1
Distrito Federal	279,04	-

Fonte: MEC/Inep

A **Tabela 7**, na sequência, ilustra o crescimento de matrículas inclusivas no Brasil e no DF, entre os anos de 2005 e 2012⁴², nas redes pública e privada de atendimento.

Tabela 7- Matrículas Inclusivas nas redes de atendimento escolar pública e privada. Brasil e Distrito Federal. 2005 - 2012.

		ANO							
	Rede	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
BR	Públicas	249.177	308.805	285.923	352.638	365.796	457.236	525.812	583.619
	Privadas	13.066	16.331	20.213	23.137	21.235	27.096	32.611	37.158
	Total	262.243	325.136	306.136	375.775	387.031	484.332	558.423	620.777
DF	Públicas	4.771	5.740	5.671	7.261	6.506	8.444	9.772	9.862
	Privadas	223	360	438	684	484	781	1.013	1.121
	Total	4.994	6.100	6.109	7.945	6.990	9.225	10.785	10.983

Fonte: MEC/Inep

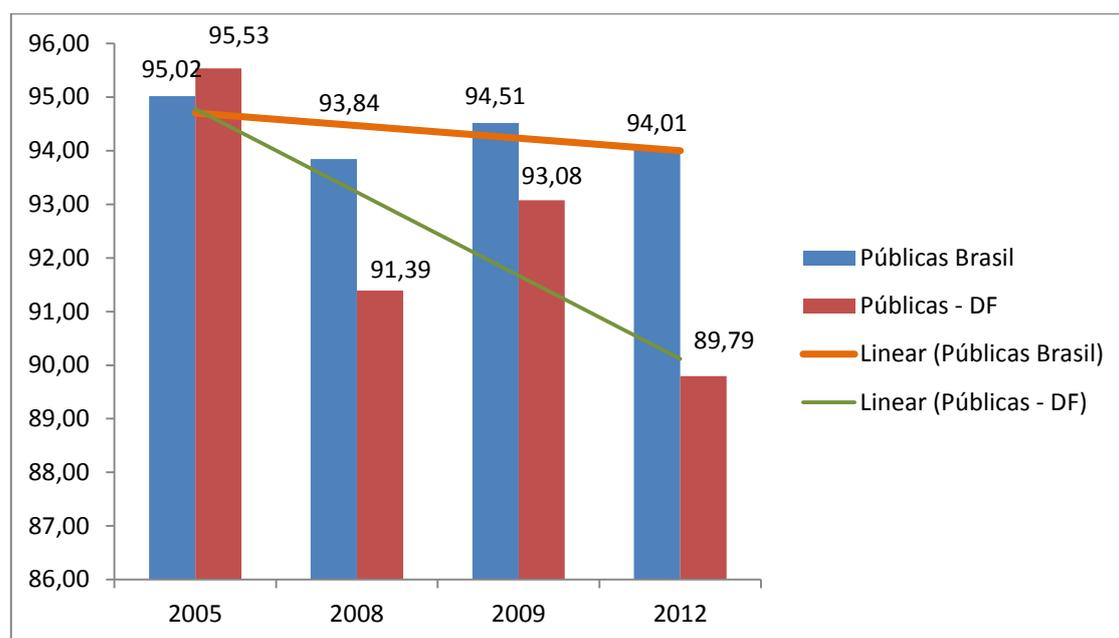
Verifica-se na tabela acima que, entre os anos de 2005 e 2012, foi praticamente igual o aumento percentual do número total de matrículas inclusivas no Brasil (213%) e no DF (216%). Já as matrículas inclusivas da rede privada percentualmente tiveram aumento mais significativo do que o da rede pública, o que pode ser explicado, em parte, em razão de essa rede ser bem menor, e, portanto, cada matrícula nela tem maior participação relativa

⁴² Ressalta-se que esses dados passaram a ser coletados pelo Censo Escolar somente a partir de 2005.

do que no caso da rede pública. Ou seja, como a rede pública é maior, pois possui mais estabelecimentos de ensino, somente quando há expressivo aumento no número absoluto de matrículas isso se reflete na percentagem. No DF, essa situação fica mais evidente: entre 2005 e 2012, o número de matrículas na rede privada, em termos absolutos, cresceu de 223 para 1.121, isto é, acréscimo de 898 matrículas, o que em termos percentuais representa elevação de 454,26%. Por outro lado, no mesmo período a rede pública foi expandida em 5.091 novas matrículas inclusivas, saltando de 4.771 para 9.862, o que em termos percentuais representa o aumento de apenas 204,82%.

No **Gráfico 5**, destaca-se a trajetória das matrículas inclusivas na rede pública de atendimento escolar do Brasil e do DF nos últimos 8 anos.

Gráfico 5 - Evolução do Número de Matrículas Inclusivas na Rede Pública. Brasil e Distrito Federal, 2005-2012.



Fonte: MEC/Inep

Observa-se tendência de declínio no percentual de matrículas na rede pública do DF e uma trajetória quase linear no cenário nacional. De 2005 para 2012, o DF registrou uma queda de 5,2 pontos percentuais de matrículas inclusivas na rede pública, enquanto a média nacional registrou apenas 1 ponto percentual.

Feitas as análises sobre a trajetória da educação especial no Brasil e no DF, de agora em diante pretende-se conhecer um pouco mais sobre o uso de computadores nas escolas públicas; a acessibilidade disponível para o acolhimento das necessidades específicas de estudantes com deficiência e sobre o quantitativo de professores que atuam na educação especial no país e na sua capital – temas também centrais nas discussões propostas neste trabalho.

4.3. A infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras

[...] os registros históricos parecem indicar que, em termos gerais, quanto mais próxima for a relação entre os locais de inovação, produção e utilização das novas tecnologias, mais rápida será a transformação das sociedades e maior será o retorno positivo das condições sociais sobre as condições gerais para favorecer futuras inovações. (CASTELLS, 1999, p.55).

A presença constante das tecnologias em várias esferas da nossa vida demonstra que vivemos em uma sociedade que, cada vez mais, requer dos seus indivíduos o conhecimento e o domínio dessas ferramentas. Elas afetam a organização e as interações sociais, e o seu acesso é essencial para a inclusão das pessoas, sejam essa com ou sem deficiência. Hoje, é cada vez mais difícil se sentir pertencente ou incluído na sociedade sem se ter acesso a um computador. De igual modo, esse acesso, como expresso na citação acima, é indispensável para transformar e melhorar as condições sociais de vida da população.

Nesta parte do trabalho buscar-se-á identificar o que dizem as estatísticas a respeito do acesso de estudantes a computadores nas escolas públicas brasileiras, bem como, no caso de estudantes com deficiência, o acesso às tecnologias assistivas por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A razão de se eleger esse tema para o levantamento de dados estatísticos se ampara no entendimento de que é papel da escola desenvolver aprendizagens, sociabilidade e formar cidadãos preparados para os desafios impostos pela sociedade contemporânea – e o uso de computadores é um deles.

Na **Tabela 8**, a seguir, é possível identificar a média de computadores existentes nas escolas para uso dos estudantes no decorrer dos últimos 6 anos⁴³.

Tabela 8- Média de Computadores para o Uso de Estudantes por Escola. Brasil. 2007-2012

Unidade da Federação	Média de Computadores por Escola					
	Ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	11,4	12,3	12,8	13,4	14,5	15,0
Norte	10,1	12,1	12,2	12,8	14,2	14,1
Rondônia	10,8	12,4	12,8	13,5	16,5	16,5
Acre	11,2	12,9	12,0	11,7	19,2	17,1
Amazonas	11,3	11,3	12,3	12,8	12,4	11,7
Roraima	10,4	13,2	12,5	13,4	19,2	18,4
Pará	8,9	12,3	12,0	12,1	11,8	12,2
Amapá	9,9	10,5	12,1	12,8	18,2	17,0
Tocantins	9,8	12,1	11,9	14,3	15,9	17,5
Nordeste	10,3	11,0	11,1	11,1	11,4	11,4
Maranhão	9,0	9,6	9,4	9,0	9,2	9,3
Piauí	8,7	9,3	10,1	9,7	10,9	10,7
Ceará	10,2	13,5	14,0	13,3	13,7	13,8
R. G. do Norte	12,8	13,9	12,4	12,1	12,3	12,5
Paraíba	11,5	10,9	11,1	10,4	10,0	9,9
Pernambuco	10,0	9,7	11,0	11,6	11,5	11,6
Alagoas	11,9	12,2	12,2	12,6	12,3	12,1
Sergipe	13,4	14,2	12,7	17,6	18,0	14,0
Bahia	9,9	10,2	9,7	9,7	10,1	10,5
Sudeste	11,8	12,5	13,4	14,4	15,5	16,5
Minas Gerais	10,5	11,0	11,7	12,9	14,0	14,6
Espírito Santo	18,9	19,1	19,3	18,8	17,0	16,5
Rio de Janeiro	10,5	11,7	11,9	13,7	14,6	15,5
São Paulo	12,0	12,9	14,1	15,0	16,4	18,0
Sul	11,5	12,6	13,3	14,2	16,5	17,7
Paraná	14,9	16,5	16,6	16,5	18,8	19,4
Santa Catarina	9,2	10,4	12,2	13,5	15,8	18,0
R. G. do Sul	10,1	10,6	11,1	12,5	14,9	16,1
Centro-Oeste	12,6	13,8	14,1	16,3	18,1	18,9
M. G. do Sul	13,7	14,7	15,7	18,6	22,0	26,1
Mato Grosso	10,4	11,6	11,7	14,9	16,5	16,6
Goiás	13,4	14,6	14,5	15,3	16,0	16,1
Distrito Federal	13,6	16,2	17,0	20,2	24,1	24,7

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Escolas em atividade.

(2) Informações disponíveis somente a partir do Educacenso em 2007.

O Programa de Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do MEC, distribui às escolas da rede pública de educação básica laboratórios de

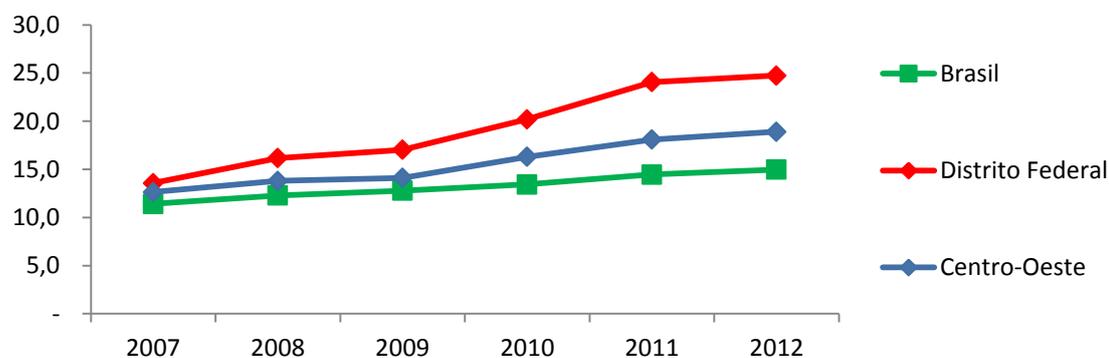
⁴³ O levantamento dessa informação pelo Censo Escolar só passou a ser realizado a partir de 2007.

informática, com computadores e conteúdos educacionais para uso didático. Os dados da tabela 7 indicam que o número médio de computadores por estudantes da educação básica é crescente em todos os estados e regiões do Brasil, inclusive no DF. Esse crescimento faz supor que o Ministério da Educação tem buscado garantir, via ProInfo, a ampliação do acesso às TIC aos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Essa mesma tabela demonstra que o Distrito Federal é a unidade da federação que apresenta o maior crescimento do percentual de computadores por estudante no Brasil, 81,6%, estando muito acima da média nacional de 31,6%. Em termos regionais, o aumento do percentual de computadores por estudantes é de: 53,9% na Região Sul, 50% na Região Centro-Oeste, 39,8% na Região Sudeste, 39,6% na Região Norte, e 10,7% no Nordeste.

No **Gráfico 6**, abaixo, a linha de tendência sobre a linha do tempo ilustra o crescimento mencionado, trazendo a comparação do DF com a Região Centro-Oeste e com a média do Brasil.

Gráfico 6 - Evolução do número de computadores por estudantes da rede pública de educação básica. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007-2012.



Fonte: MEC/Inep

Na próxima seção, buscar-se-á conhecer e compreender a realidade do acesso às tecnologias de estudantes com deficiências matriculadas na rede pública de ensino. Nesse caso, tal acesso se dá, sobretudo, nas SRM, pois tais estudantes carecem de adaptações específicas às suas necessidades.

4.3.1 Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

Essas salas, mencionadas no Capítulo I, são espaços compostos de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas reservados para o Atendimento Educacional Especial (AEE)⁴⁴. A sua distribuição às escolas públicas brasileiras é atribuição do Ministério da Educação, que o faz em consonância com as diretrizes da PNEEI, como forma de prover a escola de recursos que contribuíam para a superação de barreiras informacionais e comunicacionais e, dessa forma, favoreçam a aprendizagem de crianças com deficiência.

Entre 2007 e 2012, a proporção de escolas de educação básica com SRM apresentou um expressivo aumento em todo território nacional, como pode ser verificado na **Tabela 9**, logo abaixo.

Tabela 9 - Proporção de Escolas Públicas com Salas de Recursos para Atendimento Educacional Especializado. Brasil, 2007-2012

Região	Ano					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Brasil	5,3	5,8	4,3	6,5	9,1	12,4
Norte	3,2	4,0	3,2	5,1	7,3	9,4
Nordeste	2,1	2,1	1,4	2,7	4,7	6,6
Sul	15,8	15,9	9,6	13,0	18,8	23,4
Centro-Oeste	13,6	15,7	14,0	15,5	21,1	25,5
Distrito Federal	39,0	59,1	62,2	69,4	73,1	71,8

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Escolas em atividade.

(2) Informações disponíveis somente a partir do Educacenso em 2007.

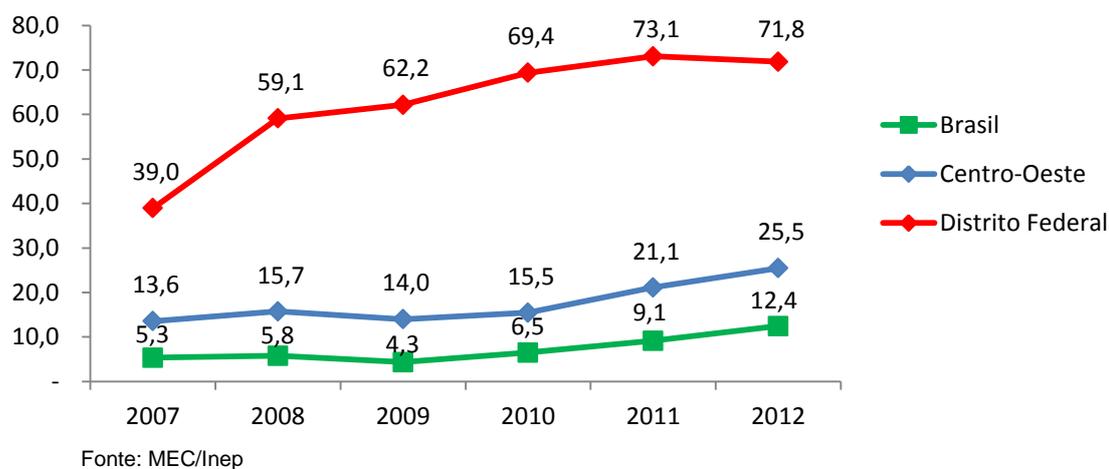
Em termos comparativos Brasil x Distrito Federal, o crescimento na proporção de escolas com SRM foi de 133,9%, e 84,1%, respectivamente. Contudo, se observada apenas a proporção em termos absolutos, 71,8% das escolas públicas de educação básica do DF declararam no Censo Escolar

⁴⁴ Segundo o Glossário da Educação Especial, constante do Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica, o AEE é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse serviço, instituído pelo projeto político-pedagógico da escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (EDUCACENSO, 2013, p.57).

2012 possuir SRM, ao passo que, no Brasil, apenas 12,4% possuem esse espaço específico em suas dependências.

No **Gráfico 7** é possível visualizar a trajetória desse crescimento e comparar, ainda, a evolução do DF com a Região Centro-Oeste – que teve crescimento da proporção das escolas com SRM de 87,5%.

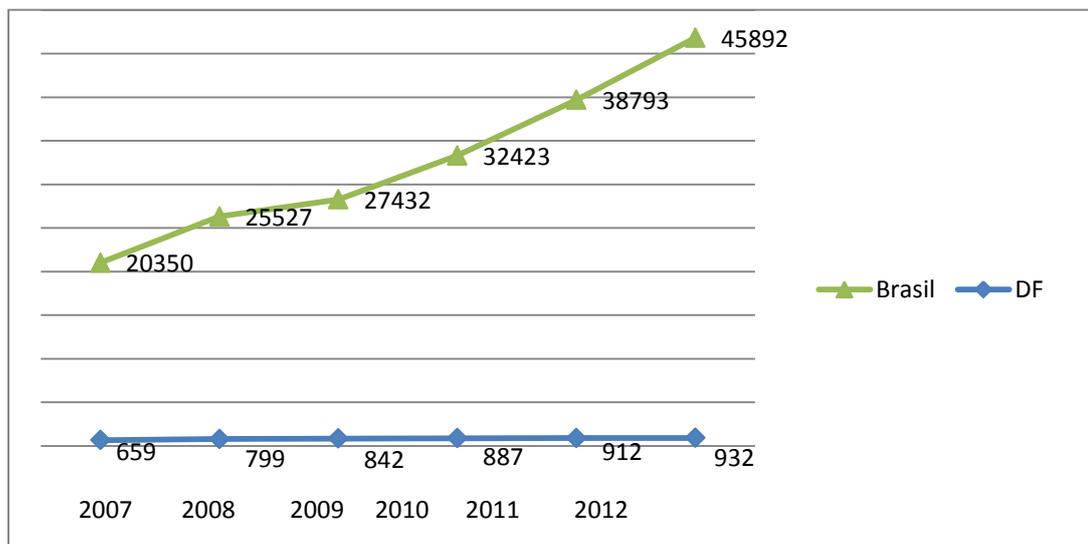
Gráfico 7- Evolução do Número de Escolas de Educação Básica com Salas de Recursos Multifuncionais. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007-2012.



4.4. Sobre a acessibilidade nas escolas

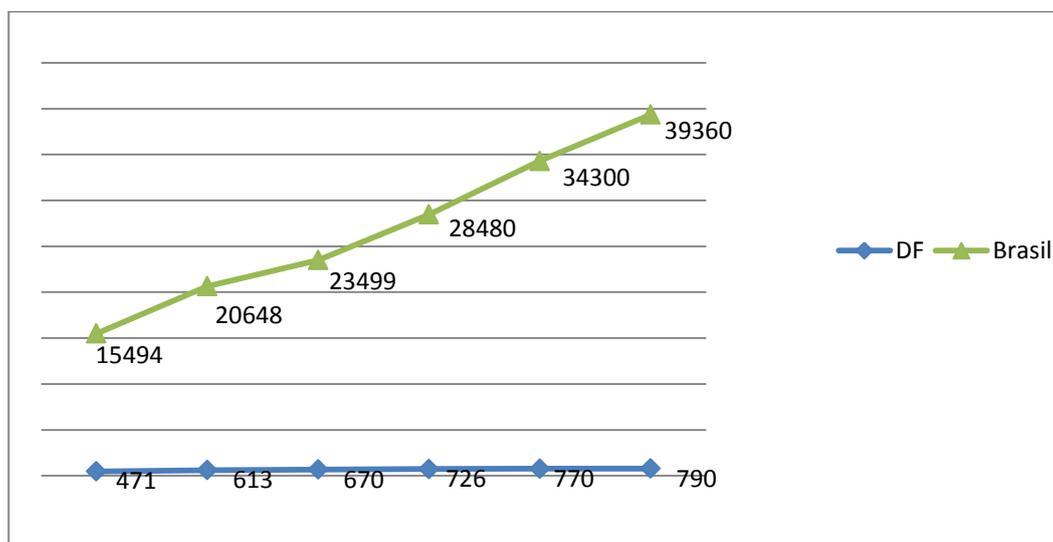
A partir de 2007, o questionário do Censo Escolar passou a levantar informações sobre a acessibilidade nas escolas, de modo a registrar a presença ou não de infraestrutura mínima para o acesso de estudantes com deficiência à Educação Básica. Para ilustrar esse contexto, os gráficos 8 e 9, apresentados na sequência, demonstram a trajetória do número de escolas que, de 2007 a 2012, declararam possuir “banheiros adaptados” e/ou “vias adaptadas” a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida”. Em ambos os gráficos é possível comparar os dados do Brasil e do Distrito Federal.

Gráfico 8 - Total de Escolas da Educação Básica com Sanitários Adequados a Estudantes com Deficiência ou Mobilidade Reduzida. Brasil e Distrito Federal, 2007-2012.



Fonte: MEC/Inep

Gráfico 9 - Total de Escolas da Educação Básica com Dependência e/ou Vias Adaptadas a Estudantes com Deficiência ou Mobilidade Reduzida. Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal, 2007-2012.



Fonte: MEC/Inep

Segundo o INEP (2010)⁴⁵, espaços acessíveis são aqueles providos de artefatos e produtos que visem atender simultaneamente todas as

⁴⁵ Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/caderno_instrucoes/2013/caderno_instrucoes_censo_escolar_2013.pdf

peças com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, em conformidade com as normas técnicas de elaboradas pela ABNT – NBR 9050.

Da leitura dos gráficos anteriores, observa-se que aumenta, ano após ano, o número de escolas da educação básica que declaram possuir banheiros ou dependências e/ou vias adaptadas à estudantes com deficiência ou modalidade reduzida. A constância percebida nesse crescimento é motivadora, mas certamente ainda é tímida diante das necessidades cotidianas dos estudantes que precisam vencer as barreiras físicas para estudar. Conforme demonstrou a tabela 7, o número de matrículas inclusivas na rede pública também vem aumentando, e isso demanda do Estado mais esforços em prol da promoção da acessibilidade nas escolas públicas. , providências acerca da infraestrutura para o adequado acolhimento dos estudantes com deficiência nas escolas públicas.

4.5. Professores da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal

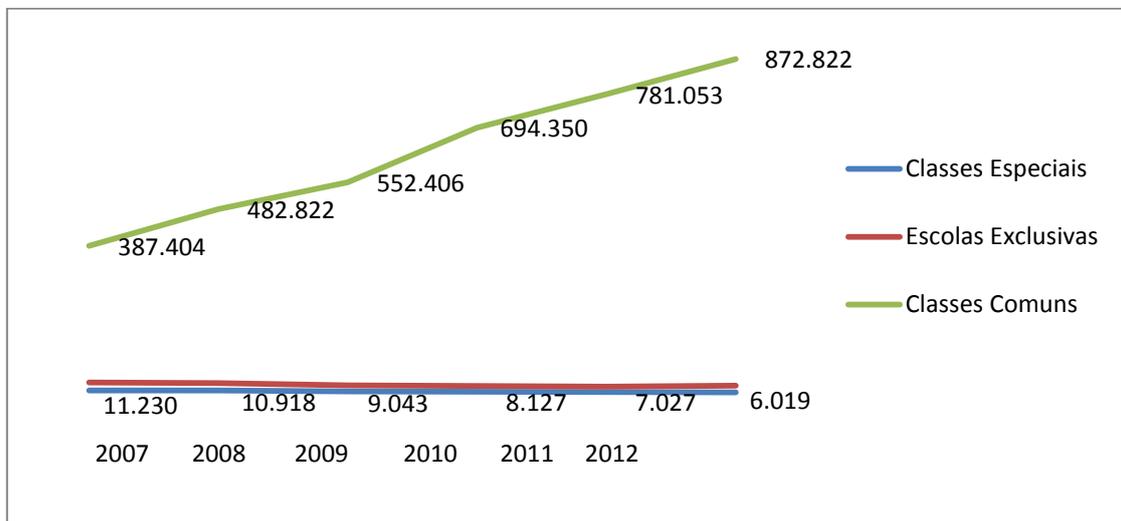
O levantamento de dados pertinentes ao número de professores que atuam na Educação Especial sofreu alteração metodológica a partir de 2007. Até 2006, a menor unidade de informação do formulário do Censo Escolar era a escola, portanto, não havia dados individualizados sobre os docentes. As informações existentes eram agregadas por estabelecimentos, etapa e modalidade de ensino. A partir de 2007, o registro passou a ser individualizado, contendo o nome, data de nascimento e endereço dos professores, dentre outras informações. Com isso, refinaram-se os dados, melhorando-se a qualidade e facilitando a disseminação das informações⁴⁶, mas a possibilidade de se estabelecer comparações por um período mais longo foi perdida.

Abaixo, o **Gráfico 10** ilustra a evolução que ocorreu no número de professores da educação especial no Brasil, no período de 2007 a 2012. O **Gráfico 11**, na sequência, demonstra a trajetória desse mesmo dado no

⁴⁶ Fonte: Boletim de Estudos Educacionais do Inep. Boletim “Na Medida”, Ano 1, nº 3. Setembro de 2009.

Distrito Federal. Ambos trazem a distinção do número de professores por tipo de atendimento.

Gráfico 10 - Número de Professores da Educação Especial, por Tipo de Atendimento. Brasil, 2007-2012



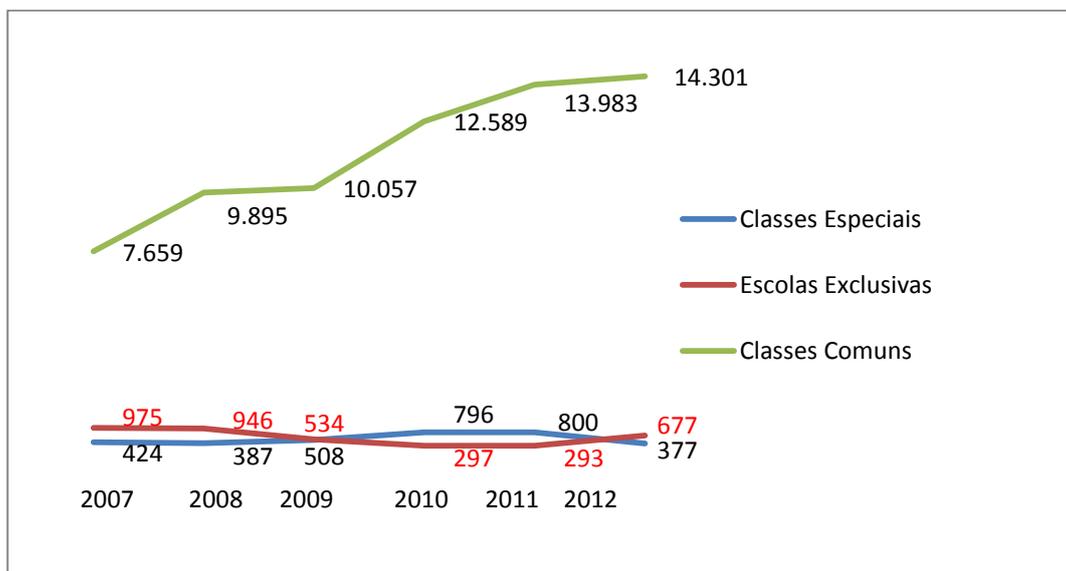
Fonte: MEC/Inep

Notas (1) - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe

(2) - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar

(3) - Os professores podem atuar em mais de um tipo de atendimento

Gráfico 11 - Número de Professores da Educação Especial, por Tipo de Atendimento. Distrito Federal. 2007-2012



Fonte: MEC/Inep

Notas (1) - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe

(2) - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar

(3) - Os professores podem atuar em mais de um tipo de atendimento

No Brasil e no Distrito Federal a linha de tendência dos gráficos 10 e 11 demonstra um crescimento constante no número de professores de classes comuns do ensino regular. No caso de professores de escolas exclusiva, de modo coerente com a queda verificada no número de estabelecimentos exclusivos (Tabela 1) e no número de matrículas nesses estabelecimentos (Gráficos 2 e 3), o quantitativo de professores apresentou redução, ainda que não de forma linear ou constante, no caso do DF.

-*-*-

Há muitos pontos de convergência entre os dados e as informações apresentadas nas seções que compõem este capítulo, o que tornam necessárias algumas considerações gerais a respeito.

O primeiro registro que se considera indispensável fazer é que as avaliações quantitativas sobre as categorias apresentadas poderiam ser realizadas de diversas outras formas. A Educação Especial tem muitas facetas passíveis de análises. Assim, não foram poucos os momentos em que o desejo de se aprofundar mais e mais nessas análises surgiu no decorrer da sua elaboração deste trabalho. Também não foi incomum lembrar e querer buscar outros dados e informações como, por exemplo, os números de estudantes concluintes da educação básica com deficiência, o número de desistentes, a avaliação de aprendizagem desses estudantes, dentre tantos outros.

Se não fossem impostos limites, o desejo e as possibilidades fariam deste capítulo uma dissertação, talvez uma tese. Para esta pesquisadora, que tem sua formação acadêmica e profissional na área de humanas, o desafio e a aprendizagem decorrentes da escrita deste capítulo foi um grande salto na sua formação. Espera-se, de algum modo, que esse trabalho traga contribuições para novos estudos e desperte o interesse por novas reflexões e debates de cunho mais quantitativos, pois, como dito na sua introdução, tais dados são especialmente importantes para nortear as políticas públicas sobre o tema.

CAPÍTULO 5 - A ATUAL POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo aborda a atual política de Educação Especial do Distrito Federal, descrevendo e analisando aspectos relativos à sua estrutura organizacional e normativa, as concepções políticas e pedagógicas que lhe dão sustentação, bem como as principais ações e metas estabelecidas para área. Nesse contexto, busca-se também identificar o papel das tecnologias, e como e quando são feitas (ou não) referências ao seu uso nessa modalidade de ensino.

Porém, antes de se adentrar especificamente na abordagem desses temas, entende-se necessária uma breve caracterização do território aonde eles se inserem.

5.1 Breve Caracterização do Distrito Federal

O Distrito Federal (DF) está localizado na Região Centro-Oeste, ocupando o centro do Brasil e o centro-leste do Estado de Goiás. Esta unidade da federação é um território autônomo, regido por Lei Orgânica (LODF)⁴⁷, e carrega as mesmas competências legislativas reservadas aos estados e municípios. Pela sua especificidade política-administrativa, algumas atribuições do Distrito Federal são partilhadas técnica e financeiramente com a União, dentre as quais estão o acesso à educação, cultura, saúde, segurança pública, alimentação, assistência social, lazer e preservação do meio ambiente.

Apesar de ser conhecido nacionalmente por abrigar a capital do país, Brasília, o Distrito Federal é formado por 31 Regiões Administrativas (RA)⁴⁸, com características demográficas e socioeconômicas distintas. Em termos populacionais, o Censo Demográfico de 2010 (IBGE) registrou que a

⁴⁷ Esta Lei está subordinada a Constituição Federal e, no caso do DF, se equivale a uma Constituição Estadual. Todos os estados brasileiros possuem uma Constituição Estadual própria, e os municípios possuem Leis Orgânicas específicas. Ela se constitui a Lei Fundamental do Distrito Federal, e tem o objetivo de organizar o exercício do poder, fortalecer as instituições democráticas e os direitos da pessoa humana (LODF, 1993)

⁴⁸ Conhecidas por cidades-satélites

população residente no Distrito Federal era de 2.570.160 pessoas. Destas, 52% eram do sexo feminino e 48% masculino. Com relação a raça e cor, 48,2% declararam-se pertencer à cor ou raça parda, 42% da cor ou raça branca e 7,8% da cor ou raça preta. A maioria dessa população residia em áreas urbanas.

No tocante à distribuição geográfica da população do Distrito Federal, a **Tabela 10** apresenta os números absolutos e percentuais dessa população agrupada por RAs

Tabela 10- População total, segundo as Regiões Administrativas. Distrito Federal, 2010

Região Administrativa	Valor Absoluto	%
Distrito Federal Total	2.570.160	100,00
Brasília	209.855	8,17
Gama	135.723	5,28
Taguatinga	361.063	14,05
Brazlândia	57.542	2,24
Sobradinho	210.119	8,18
Planaltina	171.303	6,67
Paranoá	53.618	2,09
Núcleo Bandeirante	43.765	1,70
Ceilândia	402.729	15,67
Guará	142.833	5,56
Cruzeiro	81.075	3,15
Samambaia	200.874	7,82
Santa Maria	118.782	4,62
São Sebastião	100.659	3,92
Recanto das Emas	121.278	4,72
Lago Sul	29.537	1,15
Riacho Fundo	71.854	2,80
Lago Norte	41.627	1,62
Candangolândia	15.924	0,62

Fontes: (1) Censo Demográfico IBGE(2010)
(2) Núcleo de Estudos Populacionais (NEP/CODEPLAN)

Ainda sobre as características populacionais do DF, os dados do Censo Demográfico (2010) indicam que 31,5% têm idade entre 30 e 49 anos; 28,6% entre 15 e 29 anos; 23,6% de 0 e 14 anos de idade; 11,3% por pessoas entre 50 e 64 anos, e apenas 5% da população é composta por idosos, acima de 65 anos.

Em 2010, o DF se destacava nacionalmente por ser a unidade da federação com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁹ do país, estando 13,3% acima da média nacional. Possuía a melhor posição de IDH Renda, IDH Longevidade e IDH Educação⁵⁰. Por outro, possuía a maior concentração de renda do país e o segundo pior índice de desigualdade social – perdendo apenas para o estado do Maranhão.

No tocante à população com deficiência, os dados do Censo IBGE (2010) indicam que mais de 573.800 declararam possuir pelo menos um tipo de deficiência. Segundo informação da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN/DF, as Regiões Administrativas do Gama, Riacho Fundo II e Samambaia são as que possuem o maior número percentual dessas pessoas, sendo de 27,20%, 25,54% e 24,52% respectivamente⁵¹.

5.2 A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF)

A SEDF é o órgão do poder executivo e o seu dirigente máximo, o Secretário de Estado da Educação, está subordinado ao Governador do DF.

⁴⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU) para medir o progresso de uma nação, estado ou município, a longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

⁵⁰ Informações disponíveis em publicação da COPEPLAN, de 2013, elaborada para explicar a evolução do IDH no DF frente as demais unidades federativas. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/IDHM%20DF%20e%20AMB.pdf>. Acessado em: 29/12/2013.

⁵¹ Fonte: Agência Brasília/GDF e Ascom/AGEFIS. Disponível em: <http://www.agefis.df.gov.br/?q=node/337>. Acessado em: 29/12/2013.

O Decreto 31.195, de 21/12/2009, que dispõe sobre a estruturação administrativa do Governo do Distrito Federal (GDF), em seu Capítulo III, Art.11, estabelece que são de competência da SEDF as seguintes áreas:

- A educação básica - compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos;
- A educação profissional;
- A educação especial;
- A formação de profissionais da educação;
- A assistência ao educando, mediante programas; complementares de material didático, alimentação, saúde e transporte escolar;
- A infraestrutura de ensino - compreendendo construções, equipamentos, materiais escolares e manutenção da rede física de escolas.

Sua missão institucional, segundo o *site* oficial da SEDF⁵², é:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. (SEDF, 2013).

As ações da SEDF, assim o como dos demais órgãos da administração público do Distrito Federal, são disciplinadas pela Lei Orgânica Distrital (LODF), aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal Distrital, em 8 de junho de 1993⁵³, em consonância com os princípios que regem a Constituição Federal de 1988.

O Capítulo IV da LODF - Artigos de 221 a 245 e seus incisos -, estabelece os princípios e regulamenta a oferta da educação no Distrito Federal, impondo à SEDF um conjunto de atribuições para seja garantido o

⁵² <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>. Acessado em 28/12/2013.

⁵³ O texto aprovado em 1993 foi no decorrer dos anos sendo atualizado por Emendas Orgânicas. Até hoje, o texto já recebeu 71 Emendas. Desse modo, as citações a respeito da LODF neste trabalho foram extraídas da última versão, aprovada em 19 de dezembro de 2013. O texto completo está disponível no site da Câmara Legislativa do Distrito Federal: <http://www.cl.df.gov.br/pesquisa-de-leis-e-proposicoes>

direito de todos ao acesso e à permanência na escola, inclusive das pessoas com deficiência – das quais tratam especificamente os artigos 223, 229 e 232.

A LODF estabelece, ainda, o papel e a composição do Conselho de Educação do Distrito Federal, integrante da estrutura regimental da Secretaria de Estado da Educação, declarando:

O Conselho de Educação do Distrito Federal, órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Educação, incumbido de estabelecer normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, com as atribuições e composição definidas em lei, terá seus membros nomeados pelo Governador do Distrito Federal, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em educação, que representem os diversos níveis de ensino, o magistério público e o particular no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993, Art. 244)

Além da LODF, um conjunto de leis e normativos orientam a política e o funcionamento do sistema de educação do DF. Entre eles, destacam-se:

- **O Regimento Interno da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal**, aprovado pelo Decreto Nº 31.195, de 21 de Dezembro de 2009⁵⁴, estabelece as áreas de atuação, as competências institucionais e a estrutura orgânica e hierárquica da SEDF.
- **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, orienta as práticas cotidianas e estabelece as diretrizes quanto à organização e ao funcionamento das instituições educacionais da rede pública de ensino do DF.
- **Lei nº 4.751, de 07/02/2012**, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF, estimulando e facilitando a participação da comunidade na construção de políticas públicas educacionais,

⁵⁴ Altera o Decreto nº 27.591, de 1º de janeiro de 2007, consolida as disposições do Decreto nº 28.007, de 30 de maio de 2007. DODF de 22.12.2009 - SUPLEMENTO

inclusive na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, e nas eleições diretas para diretores e vice-diretores. Além disso, a lei versa sobre a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas (artigos 4º, 5º e 6º).

- **Projeto Político Pedagógico “Carlos Mota” 2012⁵⁵ – (PPP/ SEDF)** – Elaborado de forma participativa, estabelece e dissemina as diretrizes conceituais, políticas e pedagógicas que norteiam a políticas públicas de educação da SEDF, bem como as prioridades para a área. É a principal referência da elaboração dos PPP das escolas, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Lei 9.394/96 (LDB).
- **Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** – trata-se de um documento anualmente elaborado e publicado pela SEDF⁵⁶, composto por um conjunto de ações articuladas entre suas distintas instâncias, que tem por objetivo normatizar o processo de matrícula na rede pública de ensino do para o ano letivo subsequente, garantindo a devida organização do espaço escolar em suas etapas e modalidades de ensino.

Além desses, ressalta-se o **Plano Plurianual - PPA**. Este Plano é elaborado pela Secretaria de Planejamento e Orçamento do GDF (SEPLAN), um ano após a posse do Governador ao cargo, e tem grande importância no planejamento e execução das políticas públicas. Ele indica os meios para a sua implementação e orienta taticamente a ação do Estado para o alcance

⁵⁵ O nome do PPP é uma homenagem da SEDF ao notável educador brasileiro que foi assinado por ex-estudantes da escola na qual ele era diretor, em razão da sua luta contra o uso indevido de drogas.

⁵⁶ A “*Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2014*” foi publicada em 23 de dezembro de 2013, por meio da Portaria Distrital nº 303.

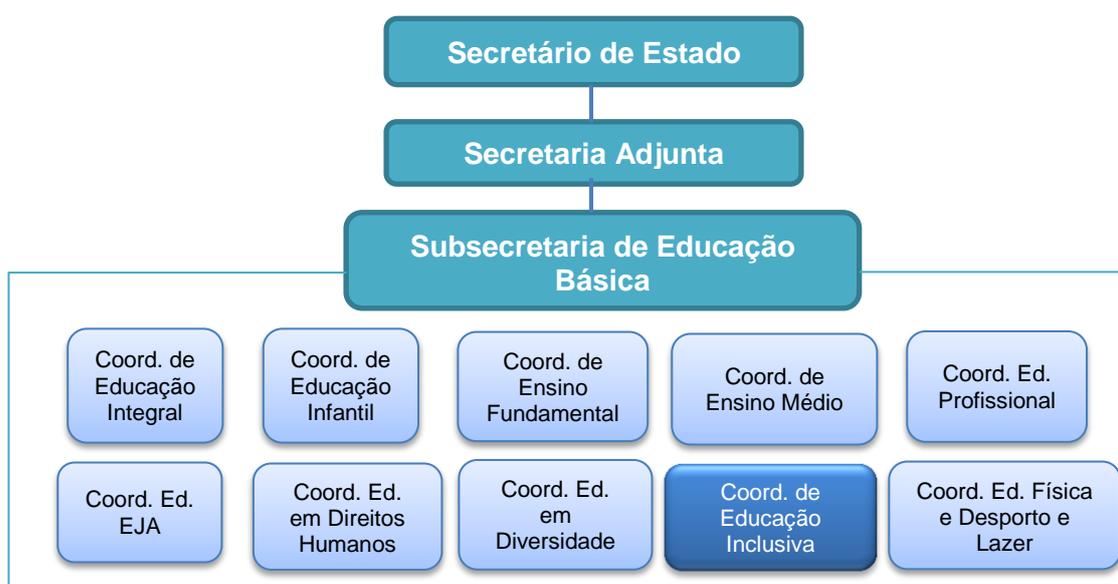
dos objetivos pretendidos no período subsequente de 4 (quatro) anos. No PPA estão definidos o que fazer, como, quando, para quem, a que custo e com qual objetivo (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 5). O PPP é essencial para o monitoramento e avaliação do desempenho e dos resultados da política pública. Nele estão definidas as principais metas do governo, por área.

5.3 A gestão da Educação Básica no Distrito Federal

Cabe à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) a responsabilidade de elaborar, implementar e avaliar as políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da Educação Especial.

A SUBEB é uma das 8 (oito) unidades orgânicas que compõem a estrutura regimental da SEDF, estando diretamente ligada ao Gabinete do Secretário, o qual possui também um Secretário Adjunto. A sua estrutura interna foi normatizada em 2013, por meio do Decreto 33.869, que definiu sua composição com 10 coordenações, divididas em temas específicos da educação básica, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Coordenações de educação vinculadas diretamente à Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal. 2013.



Fonte: SEDF/Decreto 33.869, de 22 de agosto de 2013.

Ainda segundo a estrutura regimental descrita no Decreto 33.869/2013, abaixo de cada coordenação existem instâncias de assessoramento técnico e administrativo, que variam em quantidade entre elas.

O referido Decreto trata, também, da definição e estrutura das **Coordenações Regionais de Ensino (CRE)**. Embora não indicada no organograma acima, pois sua posição perpassa outras Subsecretarias, as CRE cumprem um papel relevante na implementação das políticas públicas de educação no DF, sendo responsáveis por coordenar e supervisionar as atividades realizadas nas escolas e assegurar aos professores e estudantes o suporte necessário ao cumprimento das determinações da SEDF. Atualmente, existem 13 CRE atuando como “pontes” entre as escolas e a SEDF. Na política de educação especial, que será tratada mais adiante, as CRE possuem um papel decisivo na avaliação e definição da matrícula dos estudantes com deficiência, assim como no preparo e suporte aos seus professores.

Em termos de rede física, em virtude das concepções inovadoras de Anísio Teixeira, as escolas do Distrito Federal têm características e tipologias muito específicas⁵⁷. Segundo os dados do Censo Escolar (2012), existem no DF 651 escolas, 16.026 turmas de educação básica, e 486.429 estudantes matriculados na rede pública do Distrito.

Em termos de Recursos Humanos⁵⁸, os dados do Censo Escolar (2012) revelaram que esta unidade da federação contava com 27.337 profissionais atuando no magistério, sendo que 21.803 tinham entre 31 e 50 anos de idade, e a maioria era do sexo feminino. Outros 15.610 profissionais eram do quadro, estavam aposentados ou eram pensionistas. Além dos professores, o Governo do Distrito Federal (GDF) conta com uma carreira de “assistência a educação”, formada por agentes, técnicos e analistas de gestão educacional. Ao todo, em 2012 essa carreira contava com 12.043 profissionais na ativa e 6.603 aposentados e/ou pensionistas.

⁵⁷ CEI – Centro de Educação Infantil; JI – Jardim de Infância; CAIC – Centro de Atenção Integrada à Criança; EC – Escola Classe; CEF – Centro de Ensino Fundamental; EP – Escola Parque; CIL – Centro de Línguas; CEE – Centro de Ensino Especial; CEM – Centro de Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos e CEP – Centro de Educação Profissional.

⁵⁸ Dados disponíveis em <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao.html>. Acessado em: 31/12/2013

Segundo dados da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)⁵⁹, órgão vinculado à SEDF, existem 17.289 professores especialistas, 805 mestres e 82 doutores entre os profissionais de magistério que atuam na rede pública de ensino do DF.

5.4 A atual política de atendimento escolar de estudantes com deficiência no Distrito Federal.

O atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF está assegurado na Lei Orgânica (LODF), sendo especialmente regulado pelo seu Artigo 232, conforme descrito a seguir:

O Poder Público garantirá atendimento educacional especializado, em todos os níveis, aos superdotados e aos portadores de deficiência, na medida do grau de deficiência de cada indivíduo, inclusive com preparação para o trabalho.

§ 1º Os educadores das escolas públicas, bem como os técnicos e auxiliares em exercício nas unidades de ensino que atendam a excepcionais, a crianças e adolescentes com problemas de conduta ou de situação de risco e vulnerabilidade, farão jus a uma gratificação especial, nos termos da lei.

§ 2º Os serviços educacionais referidos no caput deste artigo serão preferencialmente ministrados na rede regular de ensino, resguardadas as necessidades de acompanhamento e adaptação, e garantidos os materiais e equipamentos adequados.

§ 3º O Poder Público destinará percentual mínimo do orçamento da educação, para assegurar ensino especial gratuito a portadores de deficiência de todas as faixas etárias, na forma da lei. (DISTRITO FEDERAL, 1993, CAP. IV, ART. 232).

A Educação Especial é de responsabilidade da Coordenação de Educação Inclusiva (CODIN), integrante da SUBEB e composta por uma Gerência denominada “Educação Inclusiva, Projetos e Programas e Convênios” e 4 (quatro) núcleos que atuam em subáreas específicas da educação especial, quais sejam: **i)** Núcleo de deficiências múltiplas; **ii)** Núcleo de deficiências sensoriais; **iii)** Núcleo de altas habilidades e superdotação e **iv)** Núcleo de transtorno global do desenvolvimento.

⁵⁹ A EAPE é responsável por promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na rede pública do DF. Os dados citados estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.eape.se.df.gov.br/images/pdfs/institucional.pdf>. Acessado em 31/12

5.4.1 Tipos de atendimentos ofertados aos estudantes com Deficiência no Distrito Federal.

Nesta unidade federativa a educação especial, apesar de ser intitulada como “inclusiva” em todos os documentos que fazem referência a ela, não ocorre apenas em classes do ensino regular, como preconiza o princípio inclusivista da PNEEI, mas em vários estabelecimentos, como será apresentado adiante.

A regulamentação pertinente à matrícula de estudantes com deficiência na rede pública está descrita no documento “Estratégia de Matrícula”, já citado anteriormente. O documento mais recente, referente ao exercício de 2014, estabelece os critérios de distribuição de vagas para cada etapa e modalidade de ensino; o período e as orientações para as inscrições; as tipologias e carga horária dos atendimentos, bem como o papel dos gestores das instituições de ensino e das CRE nesse processo.

No tocante à Educação Especial, o item 1.7.3 do supracitado documento afirma que “todas as unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal são inclusivas” (GDF/SEDF, 2014, p. 9), Ademais, descreve que a “Educação Especial é garantida aos estudantes da Educação Básica, devidamente diagnosticados por meio de laudo/relatório expedido por profissional habilitado” (GDF/SEDF, 2014, p.10). No item 1.7.4 – que discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – fica determinado que os estudantes da educação especial receberão os conteúdos do Currículo da Base Comum, com as devidas adaptações curriculares, em 6 (seis) tipos de turmas, assim definidas no documento:

- 1. Classe Comum Inclusiva** - constituída por estudantes com ou sem deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação. Caso haja estudantes com deficiência auditiva, é exigido do professor o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras -, em cumprimento ao Decreto 5.626/2005.

- 2. Classes de Integração Inversa** - também conhecida como “classes pré-inclusivas” – são salas de aulas com número reduzido de estudantes, no máximo 15, sendo que 3 deles possuem deficiência e/ou TGD. Este tipo de classe se destina a estudantes que, segundo a avaliação de pedagogos e psicólogos da SEDF, lotados nas CRE, ainda não estão totalmente prontos para participarem das atividades em classes comuns (normalmente constituída por 25-30 estudantes), sendo necessária sua permanência em uma classe com número reduzido de estudantes para melhor aproveitamento da aprendizagem. Essa permanência deve ser avaliada pelo professor regente, com apoio da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), do Serviço de Orientação Educacional da escola e do professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais.

- 3. Classes Especiais** – classes de atendimento exclusivo aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU), Deficiência Visual (DV) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que funcionam em escolas de Ensino Regular, e tem um caráter transitório. Possuem adaptações curriculares adequadas às necessidades específicas de aprendizagem de cada educando, e podem agrupar estudantes com diferença de até 4 (quatro) anos de idade entre eles. As orientações constantes da Estratégia de Matrículas 2014 estabelece que a permanência (ou não) dos estudantes desta classe seja anualmente apreciada pelo professor regente, em conjunto com o serviço de apoio educacional da escola.

- 4. Turma de EJA Interventivo** - classe de atendimento exclusivo de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla, ou com TGD, com 15 anos de idade ou mais. Também possui modulação específica para o atendimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes.

- 5. Unidades Especiais** - são classes formadas exclusivamente por estudantes surdos e/ou surdocegos que tenham a Libras como língua materna ou que a estejam adquirindo – seja por opção pessoal/familiar ou por condições psicolinguísticas específicas. O professor regente, nesse caso, deve ser bilíngue ou surdo. O atendimento escolar nessas unidades está assegurado desde o início da alfabetização. Esse tipo de classe recebe duas nomenclaturas distintas: i) Unidade Especial – Português L2 e ii) Unidade Especial – Outros componentes. Na primeira unidade ocorre a oferta da língua portuguesa como segunda língua a partir do 3º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio. Na segunda pode ocorrer também a oferta de outros conteúdos curriculares a partir do 6º ano, desde que devidamente autorizado pela CRE e pela COEDIN.
- 6. Classe de Educação Bilíngue:** é formada por estudantes ouvintes e estudantes surdos e/ou surdocegos, com modulação específica. A partir do 4º ano do ensino fundamental, o professor regente deve estar acompanhado de um intérprete educacional e/ou guia-intérprete, que o apoiará na mediação do processo de ensino e de aprendizagem. A partir do 6º ano, preferencialmente, o atendimento nesse tipo de classe deve ser feito em consonância com a área de formação do professor, sempre acompanhado de um professor itinerante da área de surdez e intérpretes educacionais.

Na Estratégia de Matrícula 2014 os **Centros de Ensino Especial (CEE)** estão configurados como instituições substitutivas das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, incumbidos de ofertarem o atendimento educacional especializado aos estudantes que necessitam do *currículo funcional*⁶⁰ e, no caso dos alunos com deficiência que

⁶⁰ Currículo Funcional, segundo Cerqueira (2008), é uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida diária dos educandos com deficiência, oferecendo oportunidade para o desenvolvimento de habilidades que os tornem mais autônomos, produtivos e felizes na vida em família e comunitária (CERQUEIRA, 2008, p. 2)

estejam sendo atendido pelas unidades de ensino regular da rede pública, o CEE prestará atendimento educacional complementar, a exemplo do que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais. Pela relevância que ambos equipamentos públicos desempenham na educação especial, optou-se neste trabalho por acrescentar uma breve descrição de suas atribuições, incorporando-os à lista já elencada.

7. Centros de Ensino Especial (CEE) – são escolas de atendimento educacional especializado⁶¹, com infraestrutura, recursos humanos e materiais próprios para esse tipo de atendimento. Os CEE têm como foco o *currículo funcional* e oferecem também o atendimento educacional complementar, por meio de oficinas sócio-profissionalizantes. Segundo Resolução nº 02/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), a oferta dos serviços dos CEE deve ser realizada “*de forma complementar aos estudantes que apresentarem necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajuda e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover*” (Art. 10). No DF, em razão das suas adequações de infraestrutura e dos recursos humanos especializados, os CEE são também responsáveis pela oferta da educação precoce⁶², ou seja, o atendimento a crianças com deficiência de 0 a 3 anos e 11 meses, inclusive as prematuras.

⁶¹ Segundo o Documento “Estratégia de Matrículas 2014”, a oferta de Atendimento Educacional Especializado nos CEE é garantida preferencialmente aos estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação.

⁶² O objetivo deste atendimento é promover o desenvolvimento das potencialidades da criança no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte à família e ao estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento ocorre em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal. Fonte: SEDF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html>

8. Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – os estudantes da educação especial devem frequentar, de forma complementar ou suplementar (e não substitutiva), as SRM no contraturno escolar. O atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é realizado em Sala de Recursos Multifuncional Específica⁶³, que é garantido mediante ficha de indicação preenchida por profissionais de sua escola de origem, após avaliação realizada pelo psicólogo do atendimento de Altas Habilidades/Superdotação juntamente com o professor itinerante e professor especialista da SRM, conforme apregoadado na Estratégia de Matrícula 2014. A frequência às SRM ocorre, em média, duas vezes por semana. Estudos como o de Salomão (2013) demonstram que o trabalho afinado entre o professor regente da classe regular e o professor da SRM pode otimizar os resultados de aprendizagem dos alunos com deficiência e ajudá-los na superação de outras dificuldades – como a da comunicação, mediata pelo uso das tecnologias. Destaca-se, a propósito, que são nesses espaços que o uso das tecnologias é oportunizado aos estudantes da educação especial.

Além dos estabelecimentos acima citados, onde ocorre o maior número de atendimento da educação especial, no DF existem outros locais de atendimentos, como os **Centros de Atendimento Educacional Especializado**⁶⁴, o **Centro de Iniciação Desportiva Paraolímpico (CIDP)**⁶⁵, e as **Classes Hospitalares**⁶⁶.

⁶³ As SRM específicas, ou também “SRM tipo 2”, possuem, além dos componentes da SRM comum, um conjunto de outros 11 (onze) recursos e materiais didáticos/ pedagógicos.

⁶⁴ No DF existem três centros públicos de atendimento dessa natureza: i) O – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual (CEEDV); ii) Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e iii) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

⁶⁵ O CIDP está subordinado à Coordenação de Educação Física da Subsecretaria de Educação Básica. O seu atendimento destina-se aos estudantes, da rede pública e conveniada, com comprometimento funcional, auditivo, intelectual e físico. Seu principal

Cumpra mencionar, em complemento às informações sobre o atendimento escolar de estudantes com deficiência nesta unidade federativa, que o Governo do Distrito Federal também presta apoio, financeiro e técnico, a algumas organizações não-governamentais sem fins lucrativos que oferecem atendimento a essas pessoas, como por exemplo a **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Distrito Federal (APAE/DF)**⁶⁷. Segundo informações obtidas no *site* da instituição⁶⁸, a APAE atende prioritariamente pessoas com deficiência intelectual e múltipla acima dos 14 anos de idade, por meio da oferta de programas e atividades sócio ocupacionais, como o de educação profissionalizante, que tem por objetivo preparar esses alunos para o ingresso no mercado de trabalho, e as oficinas de informática, que são ministradas por professores da instituição, bem como por professores da SEDF, em um Telecentro totalmente acessível. A APAE existe em Brasília desde 1964 e hoje possui unidades no Plano Piloto, em Ceilândia, Sobradinho e no Guará.

5.4.2 Plano e Metas da Educação Especial no Distrito Federal

Para elaboração desta parte do trabalho, foram analisados especificamente dois documentos: **O Projeto Político Pedagógico “Professor Carlos Mota” (PPP/SEDF)** e o **Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal (PPA)**, referente ao exercício 2012 - 2015. O primeiro, em razão da sua importância conceitual e política, que o torna o principal documento de referência da SEDF para as ações da rede pública de ensino.

objetivo é favorecer o acesso às atividades esportivas escolares, da iniciação ao treinamento, buscando a inclusão desses alunos em equipes esportivas do Distrito Federal.

⁶⁶ O atendimento escolar de estudantes em situação de internação hospitalar é também atribuição da educação especial no Distrito Federal, que se efetiva nas Classes Hospitalares instaladas no Hospital de Apoio de Brasília, e nos Hospitais Regionais da Asa Norte, Asa Sul, Taguatinga, Ceilândia, Gama, Sobradinho, Planaltina, Brazlândia, Paranoá, Guará e Santa Maria, segundo informações prestadas pela SEDF em correspondência registrada REG 036879/2012, de 21/12/12. O atendimento escolar de estudantes em situação de internação hospitalar é realizado por meio de convênio entre as Secretarias de Estado da Educação e da Saúde do DF, e tem por objetivo favorecer a continuidade da escolarização, evitando evasão ou fracasso escolar desses estudantes que estão impedidos, transitoriamente, de participarem das atividades em uma unidade escolar convencional.

⁶⁷ Informação obtida na entrevista realizada com o Coordenador da Educação Inclusiva, Sr. Antônio Leitão, em junho de 2013.

⁶⁸ Disponíveis em: www.apaedf.org.br

O segundo por ser o instrumento que indica os meios para a implantação da política pública do Governo de Distrito Federal (GDF), e que orienta a ação do Estado para a consecução dos objetivos propostos em suas distintas áreas de atuação, a exemplo da Educação Básica.

No item 8.5 do PPP, intitulado “Educação Inclusiva”, a SEDF reafirma seu compromisso com a educação especial e estabelece um conjunto metas em prol do fortalecimento e da ampliação da educação especial e inclusiva e dos serviços especializados da rede, com o objetivo de oportunizar aos seus estudantes igualdades de condições ao acesso e permanência com êxito nas escolas públicas do DF. Tais metas estão assim definidas:

- A ampliação do quadro de profissionais da carreira de assistência na função técnico em gestão educacional, especialidade monitor e profissionais especializados;
- A ampliação do quadro de pessoal e a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores da área;
- O aumento da oferta do transporte escolar;

Segundo o PPP, para possibilitar o alcance dessas metas, a SEDF trabalha na implementação de um conjunto de ações diversificadas, dentre as quais estão elencadas:

- A adoção de medidas que ampliem a acessibilidade, mediante a adequação do espaço físico e do provimento de tecnologias assistivas;
- A expansão do Programa de distribuição de SRM;
- O redimensionamento da proposta pedagógica dos atuais Centros de Educação Especial, com vistas a entendê-los como espaços de referências da Educação Básica – Modalidade Especial, tendo como foco a profissionalização dos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades.
- A articulação das políticas de ações junto às CRE e as outras Secretarias de Estado que também são responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades.

Na construção desse conjunto de metas e ações, segundo consta no PPP, a SEDF fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos expressos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Quanto à educação especial no âmbito do PPA, o tema insere-se em um dos 8 (oito) objetivos específicos descritos no Programa Temático 6221, que trata da Educação Básica. O Objetivo Específico 005 define que a Educação Especial deve propiciar aos seus estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Para tanto, suas metas para o período 2012-2015 foram assim definidas:

- Garantir acessibilidade dos estudantes com deficiência em 80% das unidades escolares;
- Implementar políticas públicas de inclusão educacional em 85% das unidades escolares do DF;
- Implementar o atendimento educacional especializado para 100% dos estudantes da Educação Especial.

Para verificação do alcance das metas propostas, foram constituídos dois indicadores distintos e determinados prazos anuais específicos de apuração, conforme demonstra o quadro abaixo, extraído do PPA 2012-2015.

Quadro 2 - Metas para a Educação Básica. PPA 2012-2015. GDF

Denominação do Indicador	Unid. de Medida	Índice mais Recente	Periodicidade da Apuração	Desejado em				Fonte
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Taxa de Escolas Públicas da Educação Básica com Acessibilidade Arquitetônica	%	75,3	Anual	76	77	79	80	Censo Escolar
Percentual de escolas inclusivas	%	73,6	Anual	74,6	77	80	85	Censo Escolar

Fonte: Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal (SEPLAN). Indicadores apurados em 31/11/2011

O Objetivo Específico 005 ainda descreve as ações e as unidades orçamentárias⁶⁹ responsáveis pelo provimento dos recursos que viabilizam a concretude das propostas. Dentre as ações citadas para o alcance das metas propostas estão:

- Implantação do Projeto de Produção do Livro Acessível (Deficiência Visual)
- Implantação de Programa de Distribuição de SRM;
- Implementação de Políticas Públicas de Inclusão Educacional;
- Promoções de encontros com as famílias de estudantes com deficiência atendidos pela educação especial do DF;
- Desenvolvimento de ações articuladas para a educação inclusiva, pela implantação e manutenção de intercâmbios com os demais setores do governo relacionados à oferta de serviços aos estudantes com deficiência;
- Articulação das Políticas para o Atendimento Educacional Especializado;
- Transformação dos Centros de Ensino Especial em Centros de Referência de Educação Especial Básica.

Da análise de ambos os documentos, constata-se sintonia entre as ações propostas, contudo, cumpre observar que as descrições das metas e dos indicadores constantes no PPA evidenciam uma contradição discursiva entre dois setores da administração pública distrital: a SEPLAN e a SEDF. O primeiro, responsável pela elaboração do PPA, estabelece que em 2015 almeja-se que 85% das escolas do Distrito Federal sejam inclusivas. Segundo a SEDF, no documento de Estratégia de Matrículas, 100% das escolas da rede pública já são inclusivas.

A seguir, em consonância com os objetivos desse trabalho, apresenta-se o resultado da análise desses documentos acerca da previsão do uso das tecnologias no âmbito da política de atendimento escolar, particularmente na educação especial.

⁶⁹ Neste caso específico, os recursos são oriundos do orçamento da SEDF e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

5.4.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no PPP e no PPA.

No Programa Temático 6221 do PPA, que estabelece os objetivos, metas e ações da Educação Básica no DF, como já mencionado, não foram identificadas referências específicas sobre a promoção do uso das tecnologias ou a aquisição de equipamentos para as escolas públicas em nenhum dos seus objetivos específicos. No entanto, há no documento o estabelecimento de objetivos específicos descrevendo a necessidade de promover a emancipação digital da população do DF e a universalização do acesso às TIC, que estão expressos no Programa Temático 6205, intitulado: *Ciência, Tecnologia, Inovação e Inclusão Digital*. Contudo, tais objetivos não dialogam com a área de educação, motivo pelo qual não serão detalhados neste trabalho.

Por outro lado, o PPP reconhece a importância das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem em vários momentos do texto. Destaca que “se deve incentivar as novas formas de ensinar e aprender que requerem a conexão e diálogo constante com as tecnologias do tempo presente”. (DISTRITO FEDERAL, p.21). Prevê também que a SEDF deve “assegurar o acesso às novas tecnologias como instrumentos de mediação da construção da aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, p.26).

A orientação presente no citado documento é de que os processos educativos devem ser concebidos dentro de uma lógica de formação integral do indivíduo, e preconiza que profissionais e estudantes sejam incentivados e envolvidos em novas práticas e na reorganização dos processos educativos.

Para tanto, entende a necessidade de os professores superarem a visão reducionista acerca das tecnologias, e da oferta contínua de formação que vise o seu devido preparo para o uso adequado com os estudantes:

No contexto da aplicação das tecnologias no processo educacional, um dos maiores desafios está na formação continuada dos educadores para usarem essas ferramentas tecnológicas como facilitadoras e estimuladoras do processo de ensino e aprendizagem e a integração das tecnologias com o processo pedagógico, o que exige dos educadores novas estratégias no ensinar e principalmente compreender como se dá o processo de aprendizagem,

conceitos/esquemas cognitivos e geração de conhecimento (DISTRITO FEDERAL, p. 122).

Ademais, dentro da concepção de gestão de educação que o PPP defende, está definido um conjunto de ações referente à disponibilização e à disseminação das tecnologias, a exemplo dos citados abaixo:

- Projeto de 100% de conectividade da SEDF destinado a garantir o acesso à rede para todas as escolas;
- Reestruturação da TV Educativa, disponibilizando-a como importante ferramenta de apoio educacional e compartilhamento das experiências da rede;
- Promoção de ambiente com infraestrutura que permita a implantação do uso de novas tecnologias, como os *tablets*;
- Estabelecimento de política das tecnologias educacionais, alinhada ao Projeto Político-Pedagógico, contemplando a formação dos professores, ferramentas pedagógicas e infraestrutura necessária para o uso sustentado das tecnologias a serviço da educação;
- Implementação de projeto de formação continuada de professores, em parceria com a EAPE, para o uso das tecnologias educacionais;
- Fortalecimento do papel dos Núcleos de Tecnologia Educacional, que têm como uma das funções facilitar o uso dos recursos tecnológicos e catalisar as experiências inovadoras.

No tocante ao uso das tecnologias para a inclusão de pessoas com deficiência, há uma única referência nos seus objetivos, qual seja:

- Utilização de tecnologias específicas, visando promover a inclusão de pessoas com deficiência, sejam elas profissionais da educação ou estudantes, no processo pedagógico.

Em outras partes, o PPP destaca que as TIC devem ser entendidas como ferramentas que permitem aos atores do processo de ensinar e aprender interagirem com novas possibilidades e descobertas. Nas escolas, o

seu uso deve estar submetido às concepções pedagógicas do PPP. No tocante ao ensino médio, ressalta, ainda, que o uso das tecnologias deve se constituir uma das formas de preparar seu estudante para o mercado de trabalho.

-*-*-

Do que foi apresentado neste capítulo, especialmente no tocante ao sistema de regras e a organização/estrutura de atendimento escolar de estudantes com deficiência, observa-se que a política pública de educação especial do DF não é nitidamente clara quanto à orientação inclusiva. A existência de modelos diversificados de atendimento escolar desses estudantes e as incoerências de discursos notadas entre um e outro documento (a exemplo do que ocorre entre o PPP, o PPA e do Documento de Estratégia de Matrículas) suscitam dúvidas acerca do que de fato está acontecendo nas escolas do DF. Portanto, uma avaliação mais cuidadosa dessa política, assim como do uso das tecnologias na educação especial, requer o conhecimento sobre a prática. Por essa razão, no capítulo seguinte são tratados os resultados da aplicação do questionário junto a professores da rede de ensino, bem como da entrevista realizada junto ao gestor da área na SEDF.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos da aplicação do questionário durante a pesquisa de campo que, conforme exposto no capítulo 1, pretendeu conhecer a opinião dos professores da rede pública de ensino acerca da atual política de atendimento escolar de pessoas com deficiência; do uso das tecnologias no apoio ao ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência, e das condições de acessibilidade nas escolas públicas de Educação Básica do Distrito Federal.

Participaram como respondentes do questionário, 93 sujeitos. Contudo, destaca-se que nem todos responderam todas as perguntas e, por vezes, algumas questões foram respondidas apenas parcialmente. Assim, as análises quantitativas abaixo representadas, referem-se ora ao percentual de resposta (no caso das análises das questões fechadas), ora ao percentual de incidência de subcategorias encontradas (no caso das questões abertas).

Ao final deste capítulo apresentam-se, também, os resultados da entrevista realizada com o atual gestor da educação especial na SEDF.

As interpretações dos resultados mesclaram abordagens quantitativas e qualitativas, tendo sido feitas com os suportes teóricos do método da “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2011), e das discussões conceituais presentes na fundamentação teórica (capítulo 2).

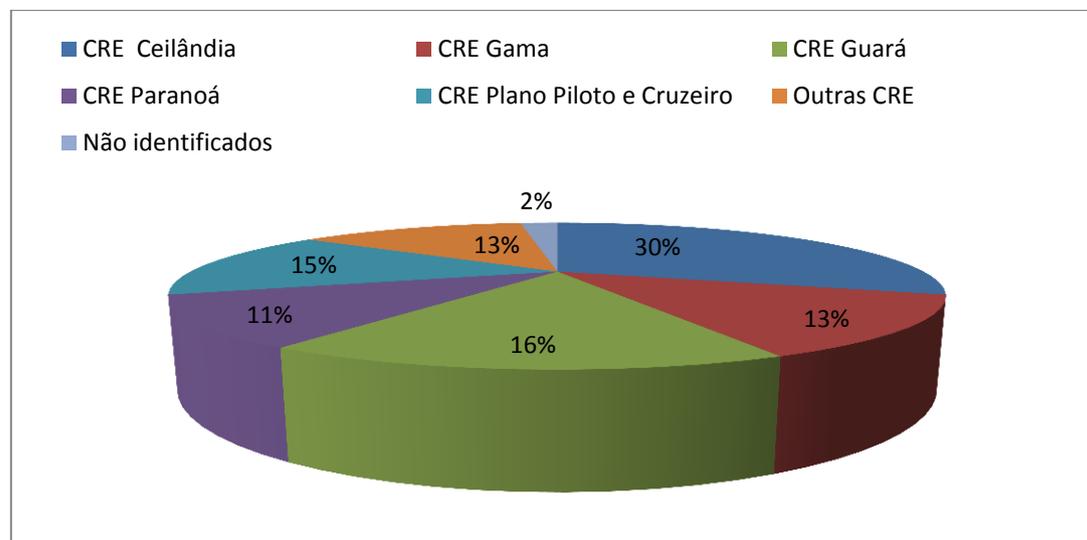
6.1 Análise e Discussão dos Questionários

6.1.1 Perfil dos respondentes

Para identificar o lugar de fala dos respondentes, a primeira questão do questionário indagou sobre o seu atual local de trabalho. Em resposta, observou-se que, excetuando-se as CRE de Santa Maria e Planaltina, todas as demais estiveram representadas na pesquisa, tendo pelo menos um participante. Dentre as 11 CRE representadas, a com maior representatividade numérica foi a de Ceilândia, que teve a participação de 28

sujeitos, seguida da CRE do Guará, com 12 participantes. O Gráfico 12, a seguir, apresenta as CRE onde atuam os 93 respondentes da pesquisa.

Gráfico 12 – Distribuição dos sujeitos respondentes por Coordenação Regional de Ensino

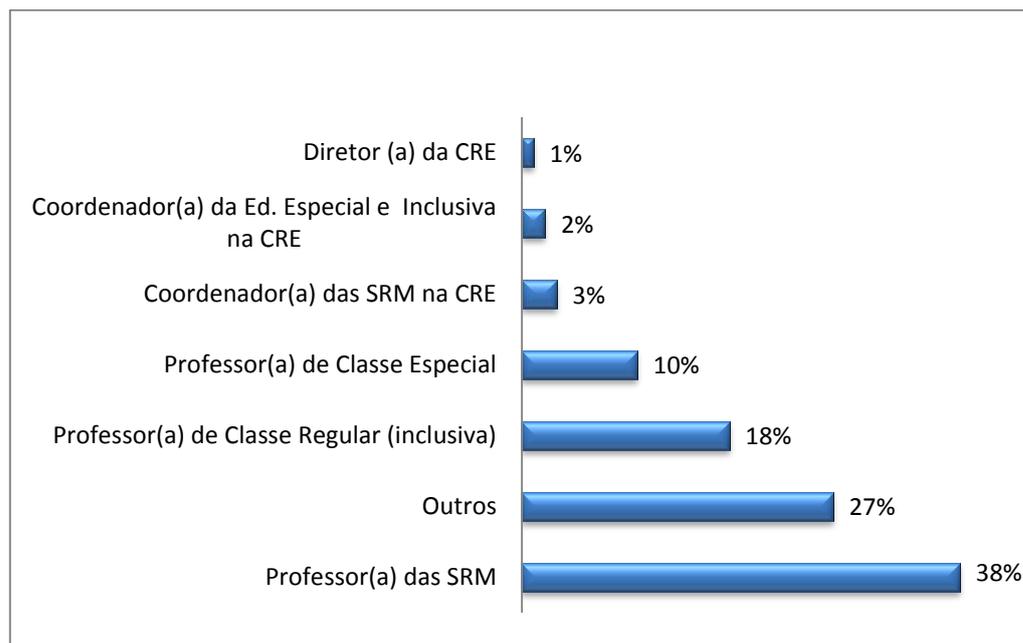


Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Da análise do gráfico acima, observa-se que dois respondentes não identificaram a CRE em que trabalham. Os que trabalham nas CRE de Brazlândia, Núcleo Bandeirantes, Recanto das Emas, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga foram agrupados no gráfico em “outros” e, juntos, representam 12%.

Acredita-se que essa diversidade de representação de CRE entre os sujeitos respondentes seja um aspecto positivo para a pesquisa, permitindo que seus resultados reflitam a realidade de um conjunto expressivo de CRE do DF.

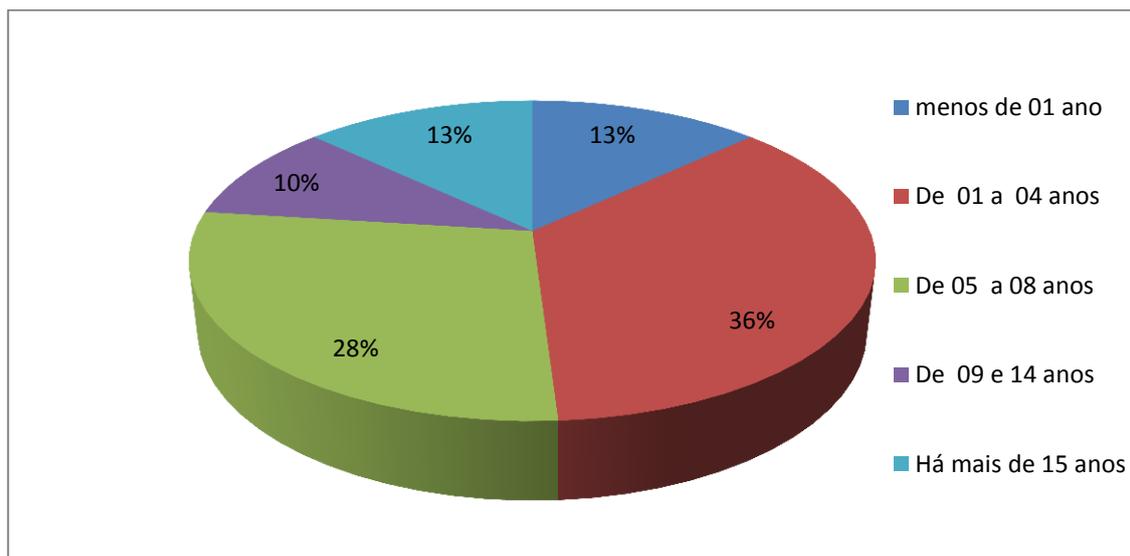
Ainda com o propósito de levantar mais informaoes sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, a questão não 2 do questionário perguntou o seu atual cargo e disponibilizou sete alternativas de respostas, dentre as quais a opção “outros”, a ser marcada quando as demais alternativas não correspondiam ao seu caso. O Gráfico 13, na sequência, apresenta o resultado dessa questão.

Gráfico 13 - Cargo atual dos sujeitos respondentes da pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Verifica-se que a maioria dos respondentes são professores das SRM, representando 38% do total. Dentre os que assinalaram “*outros*”, nenhum nomeou seu cargo atual, embora o questionário facultasse essa possibilidade. Contudo, da análise geral do questionário constatou-se que entre os respondentes estavam diretores e coordenadores de escolas, professores formadores (dos quais, acredita-se, estão os professores lotados na EAPE), profissionais que atuam em funções de gerência nas CRE, e professores cedidos pelo GDF para trabalharem na APAE/DF.

E qual é a experiência desses sujeitos no atendimento de estudantes com deficiência? A questão 3 indagou a respeito, e obteve 83 respostas. Os resultados foram organizados por tempo de atuação na área e estão descritos, em termos percentuais, no Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 - Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa na Educação Especial

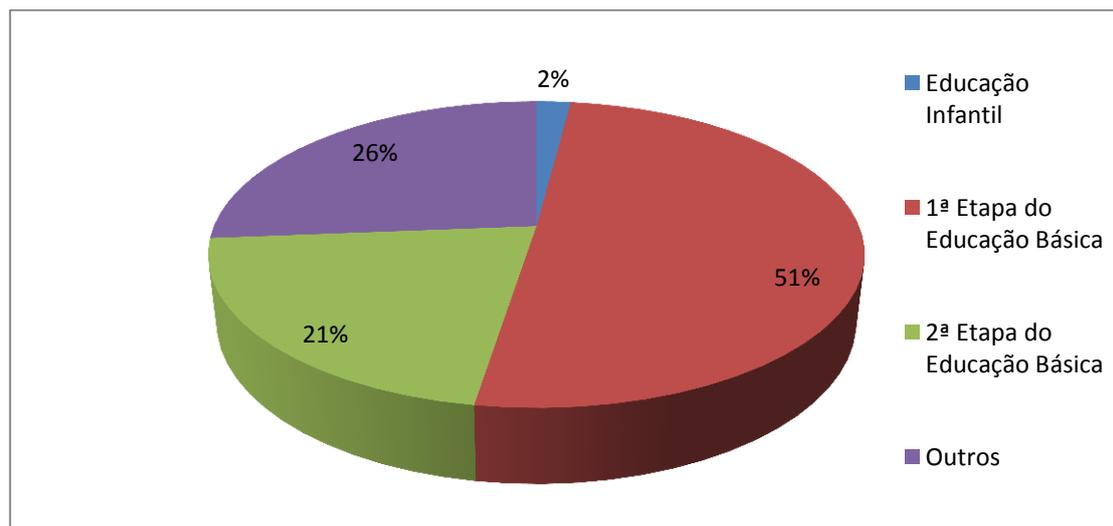
Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

O número de respondentes que disseram ter de 1 a 4 anos de atuação na educação especial foi majoritário. Contudo, se somadas as respostas que indicam mais de 5 anos (de 5 a 8, de 9 a 14 e acima de 15 anos), verifica-se que 51% dos respondentes estão nessa faixa.

Desse modo, observa-se a coexistência de duas realidades distintas em termos de tempo de atuação na educação especial nessa amostra: quase metade (49%) tem menos de 4 anos - o que aparentemente pode significar pouca experiência -, e a outra metade (51%) possui mais tempo de trabalho nessa modalidade de ensino, o que pode indicar uma experiência maior no atendimento de estudantes com deficiência.⁷⁰

Mas em que etapa da educação atuam os sujeitos desta pesquisa? A questão de número 5 – “Assinale em qual etapa do ensino você atualmente trabalha” –, recebeu 82 respostas, representadas no Gráfico 15, a seguir.

⁷⁰ A Profa. Fátima Vidal, como membro da Banca Examinadora da Defesa desta Dissertação, ponderou que o tempo de atuação e o tempo de experiência não necessariamente possuem correlação direta. Para o aprofundamento do conceito de experiência, sugeriu a leitura dos trabalhos de Jonh Dewey e Walter Benjamin.

Gráfico 15 - Etapa de ensino em que atuam os sujeitos da pesquisa.

Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Dentre os 82 respondentes, apenas um disse não ser professor (e não está representado no gráfico), e dentre os que assinalaram a opção “*outros*”, estão professores de EJA Interventivo, diretores de Centros de Ensino Fundamental (CEF) e profissionais que atuam na formação continuada, como transcrito de uma das respostas: “*sou professor, mas atuo na formação continuada*”. Há, ainda, professores de SRM que se identificaram na categoria “*outros*”, mas não assinalaram em qual etapa de ensino atuavam no momento da resposta.

Assim, tendo-se alcançado o objetivo de identificar o lugar da fala, o tempo de atuação na educação especial e a etapa de ensino em que atuam os respondentes da pesquisa, o questionário buscou levantar informações específicas sobre o preparo profissional.

Desse modo, a questão de número 6 interpelou o seguinte: “*Você já participou de algum curso de capacitação ou formação continuada ofertada pelo GDF?*”? Responderam 90 sujeitos, sendo que 90% deles disseram “*sim*”, 8% disseram “*não*”, e apenas 1% disse não se lembrar.

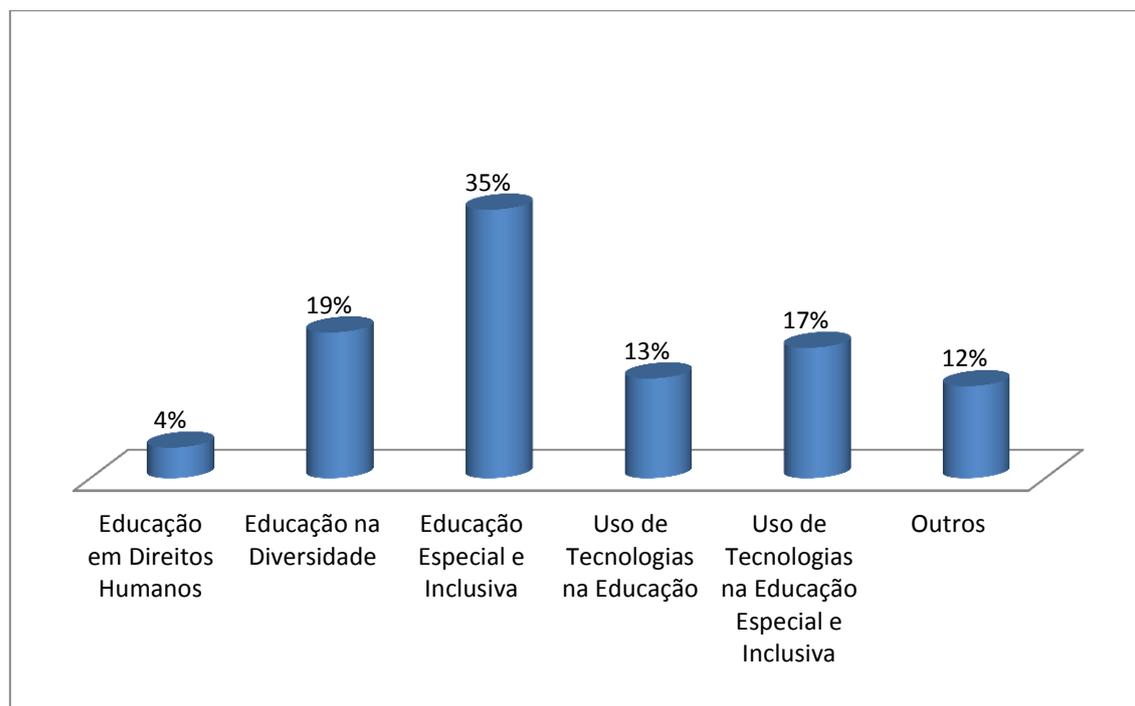
O alto índice de respostas afirmativas, cabe ressaltar, pode estar associado ao fato que de a maioria dos sujeitos respondentes estava em curso no momento da aplicação do questionário. Por outro lado, vale lembrar que o questionário foi igualmente aplicado em outros momentos e lugares, além de ter sido respondido via *Google Drive*. Assim, também é possível que

esse alto índice se associe a outros fatores como, por exemplo, a preocupação do GDF em manter uma oferta contínua, ou o próprio interesse individual do profissional que busca aprimorar o seu desempenho. Essas hipóteses são discutidas na análise das questões abertas e dos resultados da entrevista com o gestor da educação especial no DF, mais adiante.

Dentre os que disseram ter participado de cursos de capacitação oferecido pelo GDF, 20% mencionaram ter frequência em mais de dez cursos; 12% entre sete e nove cursos; 31% entre quatro e seis, e 37% entre um a três cursos.

No que diz respeito às temáticas privilegiadas nos cursos, as opções de respostas pré-estabelecidas foram restritas àquelas com vinculação direta à educação especial, acrescidas da alternativa “*outras*”, conforme apresenta o Gráfico 16, a seguir

Gráfico 16 – Participação dos entrevistados por temas dos cursos de capacitação oferecidos pelo GDF na área da Educação Especial



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

O gráfico anterior indica que 35% dos respondentes já participaram de curso cuja temática principal era a educação especial e inclusiva, e 30% estiverem presentes em cursos sobre o uso das TIC (seja na educação de modo geral, seja especificamente na educação especial e inclusiva). Na

opção “*outros*” surgiram indicações de participação em cursos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Currículo em Movimento; Educação Precoce; Alfabetização de EJA, Educação Sexual e de Combate às Drogas.

Para finalizar a caracterização dos respondentes – conforme previa o Bloco I do questionário de pesquisa - foi feita a seguinte pergunta: *Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?* Dos 86 sujeitos que responderam essa questão, 23% disseram “*sim, conheço plenamente*”; 73% disseram “*sim, conheço parcialmente*”, e apenas 3% afirmaram “*não conheço ou não me lembro*”.

O expressivo percentual de respostas positivas (96%) pode ser um indicador importante para o devido atendimento escolar de crianças com deficiência no DF, pois conhecer e compreender que esse atendimento deve ser efetivado na perspectiva da garantia de um direito, e não pela boa vontade ou benevolência dos gestores e professores, qualifica a oferta da política pública na área. Sobre isso, outras questões do questionário, especialmente as abertas, reforçam e trazem novos elementos para a reflexão acerca da importância da formação profissional para o fortalecimento das políticas públicas na educação especial. Por ora, tendo sido caracterizados os respondentes da pesquisa, e cumprido o objetivo do Bloco I do questionário, a seção a seguir retratará as condições atuais da Educação Especial nas diversas escolas e CRE do DF representadas nessa pesquisa, a partir da percepção dos sujeitos respondentes.

6.2 Aspectos Gerais da Educação Especial no DF

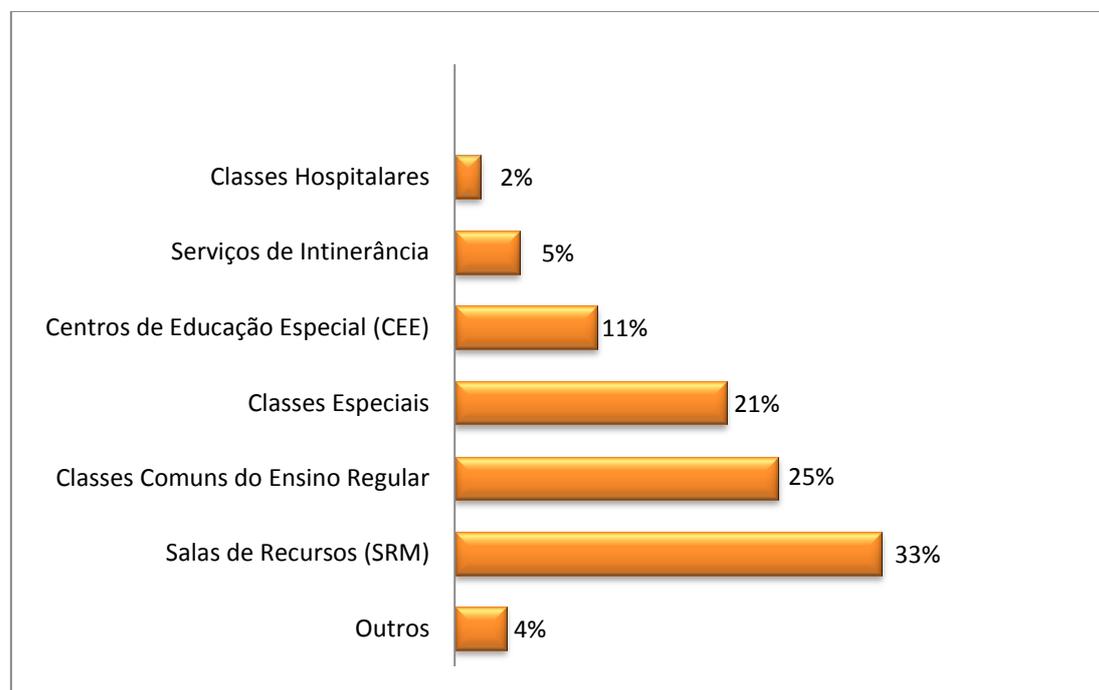
O Bloco II do questionário buscou levantar informações sobre a educação especial no DF para identificar elementos que pudessem caracterizá-la como sendo inclusiva, e informações sobre as condições de oferta nas distintas CRE. Para tanto, foram previamente elegidas cinco categorias de análise, a saber:

- i. Os locais onde ocorre o atendimento escolar de estudantes com deficiência;

- ii. As condições atuais de funcionamento das SRM;
- iii. O preparo dos professores que atendem os estudantes com deficiência nas SRM;
- iv. O papel das TIC no processo de ensino, aprendizagem e inclusão de estudantes com deficiência;
- v. As condições de acessibilidade encontradas atualmente nas escolas públicas do DF.

No que se refere aos locais onde os estudantes com deficiência estão sendo atendidos, a questão 8 elencou um conjunto de sete alternativas de respostas e, além disso, facultou aos respondentes a possibilidade de múltipla escolha. Portanto, os dados apresentados no Gráfico 17, a seguir, representam o percentual de incidência de respostas e não o número de respondentes – que ao todo foram 86 sujeitos.

Gráfico 17- Locais públicos de atendimento escolar de estudantes com deficiência no Distrito Federal, segundo os sujeitos respondentes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Antes de introduzir as análises do gráfico acima, cabe mencionar que o conjunto de alternativas listadas na questão 8 seguiu as indicações de tipos de atendimento disponíveis no site oficial da SEDF. À época da elaboração do

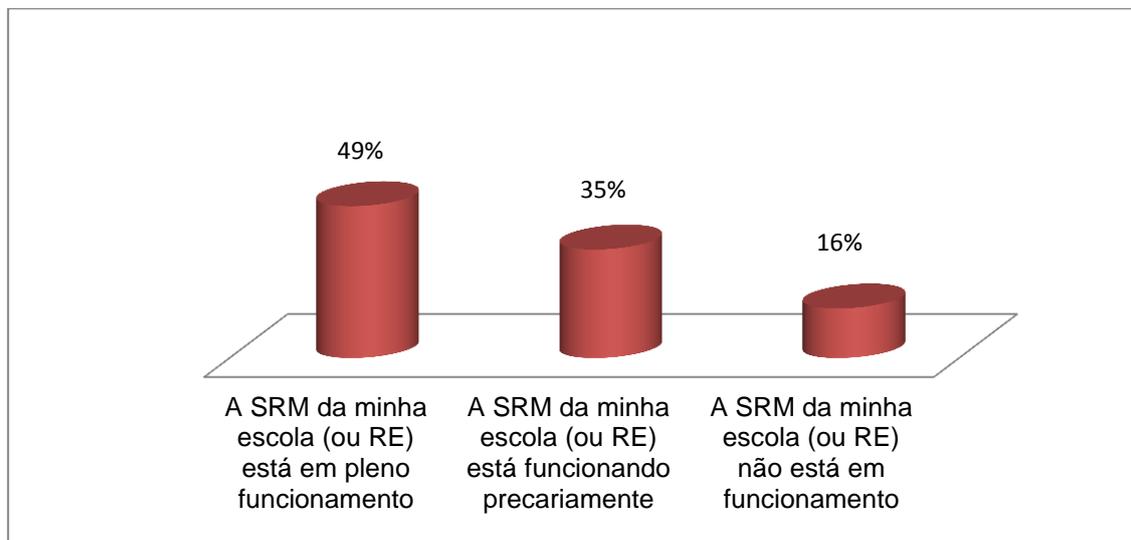
questionário não foi possível acessar o Documento de Matrícula de 2014. Assim, dentre as opções disponíveis na questão, vale destacar que os 4% que indicaram “*outros*” como resposta, mencionaram quatro tipos distintos de locais de atendimentos: classe domiciliar; classe de integração inversa; EJA interventivo e laboratório de informática. Dos 33% que assinalaram o atendimento em SRM, alguns complementaram suas respostas informando que esse atendimento ocorre no contraturno escolar. Dentre as ocorrências de respostas, apenas 25% assinalaram a alternativa “*classes comuns do ensino regular*”. Esse índice é aparentemente baixo para uma unidade federativa que se autodefine ‘inclusiva’ nos seus documentos sobre o atendimento escolar público. Mas, julga-se necessário observar outros elementos que possam devidamente auxiliar as análises que têm por foco conhecer a atual realidade do atendimento (inclusivo, ou não) de estudantes com deficiência no DF.

Um desses elementos refere-se às condições de funcionamento da SRM, pois essas são um espaço privilegiado do atendimento especializado, sendo fundamentais para os estudantes com deficiência tenham formas diversificadas de acesso ao currículo – e, portanto, de aprendizagem – mas também de comunicação e inclusão social.

Para identificar a situação de funcionamento das SRM⁷¹ contempladas na amostra da pesquisa, a pergunta teve a seguinte formulação: *Como você avalia a atual situação da(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais da sua escola (se for professor), ou da sua Regional de Ensino (se for trabalhador da CRE)*. As 83 respostas decorrentes estão apresentadas, em termos percentuais, no Gráfico 18, a seguir:

⁷¹ Cabe citar que, segundo informações recebidas da COEDIN/SEDF, em ofício sem número, datado de 21 de dezembro de 2012, existem 313 SRM instaladas nas escolas públicas do DF. Em termos percentuais, como demonstrado no Gráfico 7 (capítulo 4), o Censo Escolar 2012 aponta que 71,8% das escolas públicas do Distrito Federal possuem SRM.

Gráfico 18 - Situação de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas Escolas do Distrito Federal, segundo a percepção dos sujeitos respondentes da pesquisa.

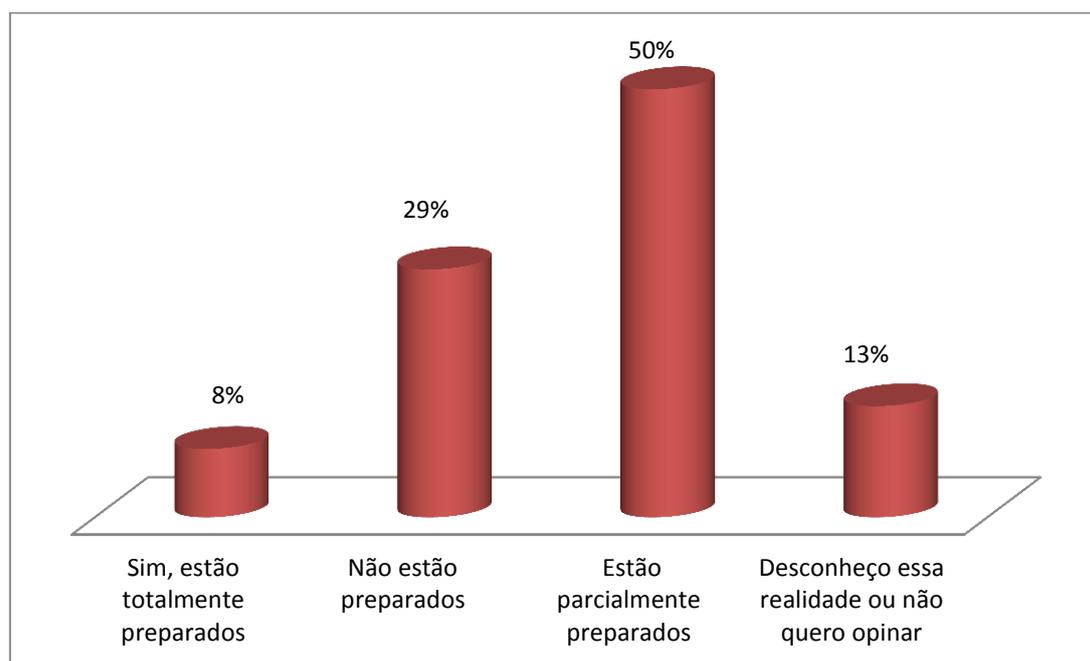


Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Os respondentes tiveram quatro alternativas de respostas nesta questão: i) *a SRM está em pleno funcionamento*; ii) *em funcionamento precário*; iii) *não está em funcionamento* e iv) *outras*. A opção “*outras*”, que não foi assinada por nenhum dos participantes. O percentual de respostas que afirmam que as SRM estão funcionando (seja plena ou parcialmente) soma 84% - o que aparenta ser um bom indicador para a educação especial no DF. No entanto, não se pode aferir se as SRM estão satisfatoriamente equipadas, ou se a totalidade dos recursos das SRM está disponível aos estudantes. Essa questão não fez parte do questionário

Por outro lado, ainda no tocante às SRM, a questão 10 solicitou a opinião dos respondentes sobre o preparo (ou não) dos professores que atuam nesses espaços. Houve 90 respostas e o Gráfico 19, a seguir, apresenta a sua distribuição percentual.

Gráfico 19 - Preparo dos profissionais para o uso das TIC nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Distrito Federal.



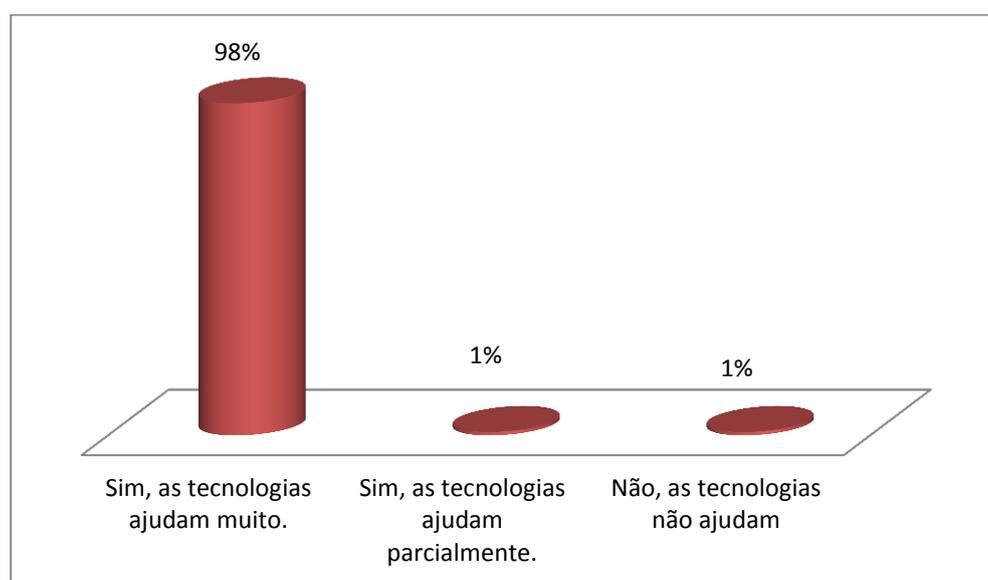
Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

O número reduzido de respostas que afirmam “*sim, os professores das SRM estão totalmente preparados*” para o uso das TIC com os estudantes com deficiência é preocupante, especialmente considerando que 38% dos respondentes da pesquisa se declaram professores de SRM, e 17% afirmaram já ter participado de pelo menos um curso específico sobre o uso de tecnologias na educação especial.

Conforme a discussão teórica empreendida no Capítulo 2, Souza (2003) afirma que os professores precisam estar devidamente preparados para o uso das tecnologias, de modo que possam explorar todas as suas possibilidades pedagógicas junto aos estudantes com deficiência. Raiça (2008), por sua vez, lembra que inclusão e tecnologias são desafios irreversíveis e, portanto, os professores precisam saber conjuga-la na sua prática educativa.

O entendimento de que o uso das tecnologias ajuda no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência, também foi constatado entre os respondentes da pesquisa, conforme demonstra o Gráfico 20, a seguir:

Gráfico 20 - Percentual de respondentes que avaliam que o uso das TIC ajuda no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência.

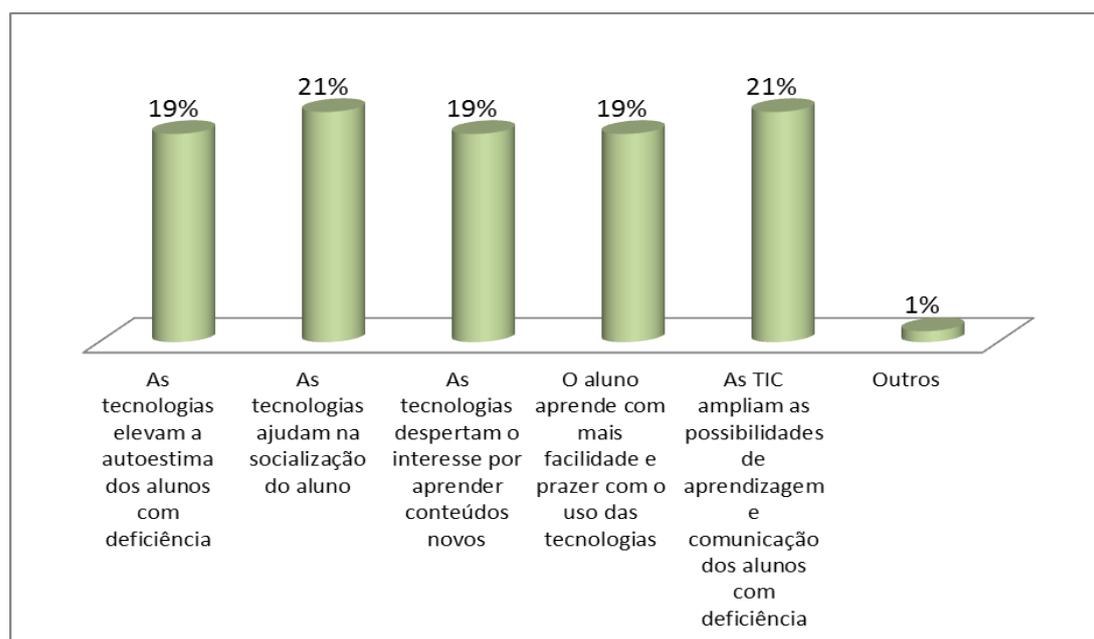


Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

O gráfico acima foi construído a partir das 87 respostas à questão 11: “em sua opinião, as tecnologias ajudam os professores e alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem? Quatro alternativas de respostas foram sugeridas aos participantes: i) *sim, as tecnologias ajudam muito no processo pedagógico dos alunos com deficiência*; ii) *sim, as tecnologias ajudam parcialmente no processo pedagógico dos alunos com deficiência*; iii) *não, as tecnologias não ajudam no processo pedagógico dos alunos com deficiência* e iv) *não sei, não quero opinar*. Conforme demonstrado no gráfico acima, 99% dos sujeitos respondentes julgaram que o uso das TIC é eficaz no processo pedagógico.

No tocante ao uso das TIC no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência - mote da questão 13 - os resultados também revelam que 99% dos sujeitos acreditam que as tecnologias ajudam nesse processo. Cinco alternativas de justificativas – construídas a partir das constatações levantadas por autores que dão sustentação teórica a este trabalho - foram sugeridas para explicitar os motivos que tornam as TIC aliadas no processo de inclusão escolar e social de crianças, além a opção “outros”. Os respondentes puderam assinalar quantas alternativas quisessem. Assim, o resultado final está demonstrado no Gráfico 21:

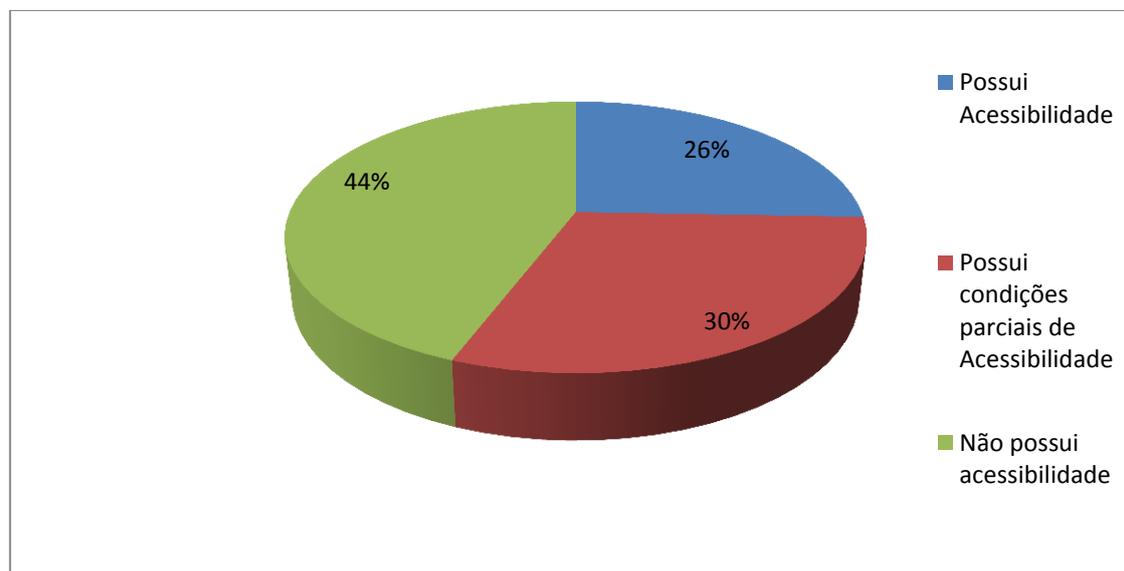
Gráfico 21- Motivos que endossam a afirmação de que as tecnologias ajudam no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência.



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Para finalizar o segundo bloco de questões, a pergunta de número 14 teve dois objetivos específicos: o primeiro, identificar a percepção dos respondentes sobre as condições de acessibilidade dos seus respectivos locais de trabalho, e o segundo, elencar e quantificar os tipos de recursos e adaptações encontrados nesses locais. O Gráfico 22, abaixo, representa os resultados do primeiro objetivo.

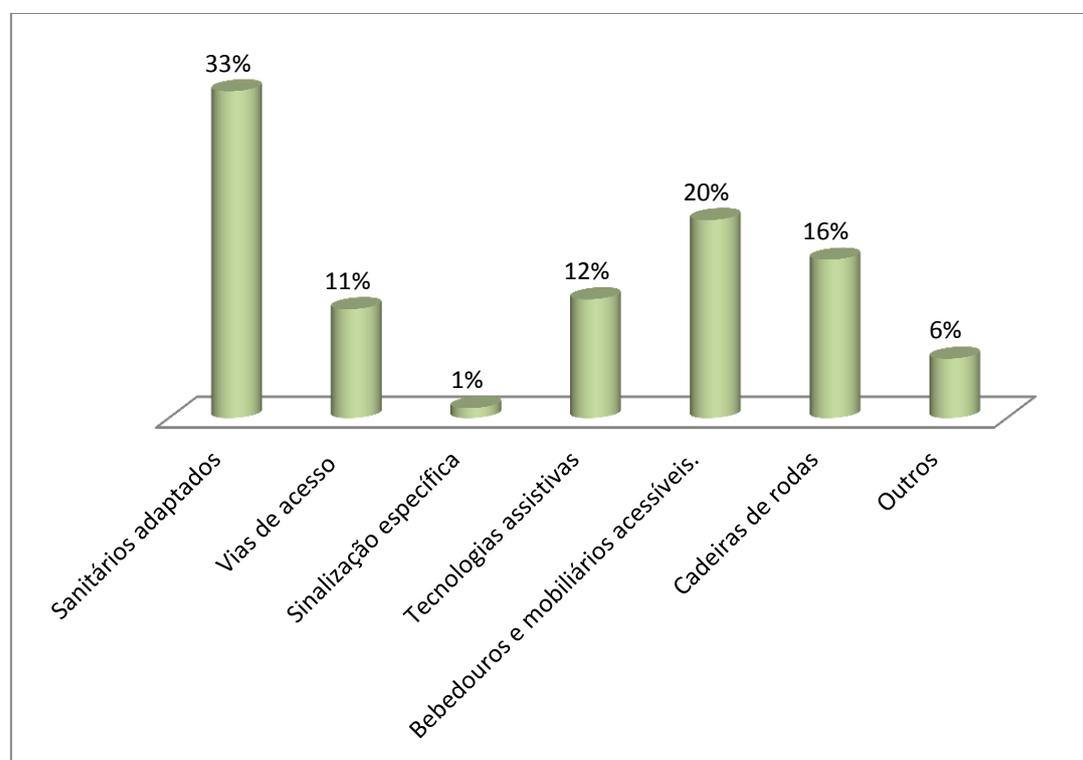
Gráfico 22 - Condições de acessibilidade nas escolas e Coordenações Regionais de Ensino do DF, segundo a percepção dos sujeitos respondentes.



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

A maioria dos sujeitos declarou que as condições de acessibilidade dos seus respectivos locais de trabalho são inexistentes ou apenas parciais, o que indica a presença de barreiras à inclusão escolar de estudantes com deficiência no DF. Apesar disso, em algumas escolas existem recursos, adaptações e/ou equipamentos de acessibilidade. Para conhecê-los, a questão 14 elencou sete alternativas de respostas, com opção de múltipla escolha. O Gráfico 23 representa o percentual de incidência de respostas para cada uma das alternativas sugeridas na questão.

Gráfico 23 - Recursos, adaptações e equipamentos de acessibilidade disponíveis nos locais de trabalho dos respondentes do questionário de pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

Do conjunto de respostas apresentadas, observa-se que a presença das tecnologias assistivas (TA) ainda é tímida nas escolas, e que nenhuma das alternativas foi assinalada por um número expressivo de respondentes. Isso aparentemente indica que até os recursos mais frequentemente encontrados, como sanitários e bebedouros adaptados, não são uma realidade na maioria dos locais de trabalho (especialmente as escolas) onde atuam sujeitos respondentes. Cumpre mencionar que a questão da acessibilidade, como dito anteriormente, é tratada como um elemento

fundamental da inclusão – razão pela qual ela será novamente abordada mais adiante.

A seção seguinte refere-se aos resultados e às análises do conjunto de questões agrupadas no Bloco III do questionário da pesquisa, que teve por objetivo principal identificar as diversas percepções dos sujeitos respondentes acerca da atual política do GDF para o atendimento escolar de estudantes com deficiência.

6.3 A atual política do GDF para o atendimento escolar de estudantes com deficiência, segundo a percepção dos sujeitos respondentes do questionário da pesquisa.

Foram elaboradas quatro perguntas para compor o Bloco III do questionário da pesquisa, sendo que a maioria dessas requereu justificativa (questão aberta) à alternativa assinalada (questão fechada). Assim, as análises e discussões dos dados são, em grande medida, resultantes dessas justificativas.

As respostas provenientes das questões abertas passaram pela “leitura flutuante”, conforme orienta o método da Análise de Conteúdo, para se ter uma visão geral dos resultados encontrados. Após essa leitura preliminar, muitas outras foram feitas com o intuito de organizar e classificar as categorias e subcategorias de análise dos resultados. Na etapa seguinte, optou-se por proceder à “análise temática” das respostas que, segundo Bardin (2011), pode oferecer meios suficientes de contagem e categorização:

Se nos servirmos da análise temática – quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada -, apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação. (BARDIN, 2011, p. 77).

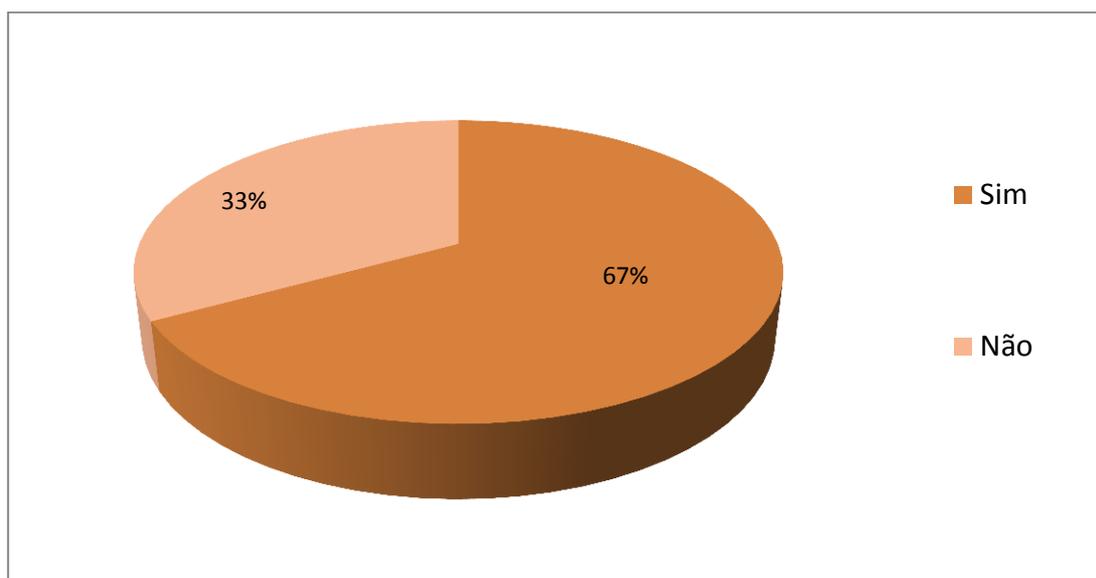
Vale ressaltar que, embora predomine o emprego da análise semântica (temas), algumas vezes foram demandados e aplicados critérios léxicos (sentido e significado) e sintáticos das análises.

O modelo de apresentação de resultados, que será feito separadamente por questão, foi inspirado em Bardin (2011), conforme quadros apresentados em sua obra (páginas 78-9).

6.3.1 O Atendimento de estudantes com deficiência no DF é inclusivo, ou não?

A questão 15 do questionário indagou: “*you consider that the attendance of students with disability in your school (or CRE) is inclusive? Please, justify your answer*”. As alternativas fechadas foram respondidas por 81 sujeitos. Os resultados estão apresentados em forma de gráfico, a seguir:

Gráfico 24 - A Educação Especial do DF é inclusiva?



Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

A justificativa de resposta não foi dada por todos os respondentes, sendo que apenas 69 sujeitos se dispuseram a fazê-la. Dessas justificativas, emergiram-se duas categorias temáticas, a saber:

- i. **Categoria I** – Motivos que fazem a Educação Especial do DF ser inclusiva;
- ii. **Categoria II** - Motivos que NÃO fazem a Educação Especial no DF ser Inclusiva

A Categoria I foi definida a partir das 54 respostas “sim”, ao passo que a Categoria II emergiu das 27 que disseram que “não”. Em cada uma das categorias, a partir da frequência de ocorrências, elencou-se um conjunto específico subcategorias, conforme descrito a seguir:

Categoria I: Motivos que fazem a Educação Especial do DF ser Inclusiva			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
EXISTE ESTRUTURA DE ATENDIMENTO	<p><i>"Os alunos contam com o AEE para auxiliá-los a superar barreiras..."</i></p> <p><i>"A Regional tem um setor específico que cuida e orienta o atendimento em ensino especial".</i></p> <p><i>"Há um número considerável de escolas com Salas de Recursos".</i></p>	14	28,57
OS ALUNOS ESTÃO EM CLASSES REGULARES	<p><i>"É inclusivo, pois todos os alunos estão sendo matriculados em classes comuns e tendo o suporte das SRM".</i></p> <p><i>"Os alunos, em geral, estão em classes regulares".</i></p>	8	16,33
EXISTEM ADAPTAÇÕES CURRICULARES	<p><i>"Os professores realizam a adequação curricular..."</i></p> <p><i>"Os alunos com deficiência recebem apoio para o acesso ao currículo".</i></p>	9	18,37
EXISTEM PROFISSIONAIS COMPROMETIDOS	<p><i>"Ainda há profissionais qualificados e comprometidos com a inclusão destes alunos"</i></p> <p><i>"Os resultado positivos vêm por alguns profissionais que buscam apoio por si..."</i></p>	11	22,45
OUTROS	<p><i>"O professor está aberto ao diálogo no que diz respeito à inclusão"</i></p> <p><i>"O atendimento está voltado para a conscientização e pluralidade de ensino"</i></p> <p><i>"(...) comparado a outros estados é um atendimento adequado".</i></p>	7	14,29
TOTAL (*)		49	100

(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias nas respostas, e não do número de respostas obtidas à questão.

As subcategorias que emergiram da análise das respostas à questão de número 15, na maioria, guardam coerência com os aspectos que caracterizam a educação especial como inclusiva. Dentre as justificativas

encontradas, por exemplo, houve um conjunto expressivo de ocorrências que atribuíram isso ao fato do DF possuir estrutura de atendimento. Essas estruturas não estão restritas a quantidade ou tipos de escolas que fornecem esse atendimento, mas referem-se também ao número de SRM existentes nas escolas; ao quadro de profissionais especializados que nelas atuam; à existência de uma instância temática na SEDF e nas CRE, e a um conjunto de outras características de ordem estrutural. Contudo, deve-se observar que as citações não dizem respeito à qualidade dessas estruturas, mas sim à existência das mesmas.

As duas subcategorias que consideram o sistema do GDF inclusivo, seja porque “há alunos matriculados nas classes regulares”, seja porque “os professores são comprometidos”, são coerentes com os princípios da PNEEI debatidos no capítulo II (fundamentação teórica). Mas cabe uma menção particular à subcategoria “os professores são comprometidos”. Na verdade, em outras partes do questionário, esse tipo de narrativa apareceu recorrentemente, evidenciando tratar-se de um tema importante. Embora o texto da PNEEI não explicita o compromisso dos professores como uma das condições que confere inclusão, limitando-se, em vez disso, a mencionar a necessária qualificação dos docentes, sabe-se que qualquer política educacional não será plenamente alcançada sem o engajamento do seu principal agente em sala de aula. Isso é especialmente verdadeiro nos casos em que precárias condições de ensino desafiam o cotidiano escolar, exigindo dos professores engajamento adicional para superá-las, ainda mais nos casos dos alunos com deficiência no Distrito Federal.

No tocante à subcategoria “outras”, verifica-se um conjunto variado de justificativas, tanto de ordem subjetiva quanto de ordem pragmática, como sucintamente demonstrado nas citações que a exemplificam. No âmbito das análises e discussões aqui propostas, esse tipo de subcategorias não poderá ser tratada em detalhe, porque, entre outros motivos, obteve menor ocorrência. Contudo, essa atitude não significa demérito ou desrespeito à opinião individual dos dos sujeitos respondentes que as assinalaram. Trata-se apenas de um critério que privilegia a discussão dos resultados a partir das subcategorias principais, ou seja, com maior frequência no discurso.

No tocante às justificativas (e não ao número de ocorrência que se convertem em subcategorias) apresentadas na questão 15 declarando que a educação especial no DF é inclusiva, em 32% observou-se a presença de orações adversativas⁷², ou seja, palavras como: contudo, embora, porém, mas, apesar de, entretanto etc. Essa constatação demandou uma nova análise, de cunho sintático, do conteúdo das respostas. Como resultado, foram selecionados alguns exemplos de narrativas encontradas:

“Apesar de algumas barreiras, como espaços destinados à sala de recursos, a rotatividade de professores de CT... A inclusão está ocorrendo”.

“Embora falhas aconteçam, mas muito já se evoluiu nesse processo”.

“É inclusiva, pois todos os alunos estão matriculados em classe comum tendo o suporte das SRM, ,porém a acessibilidade não existe (física)”.

“É adequado, porém o que ainda necessita é de formação para os professores”.

A identificação desse perfil de respostas revela que parte dos sujeitos que consideram a educação especial como inclusiva, o fazem com ressalvas, pois “ainda falta”, ou “porém requer” aprimoramentos, ajustes etc.

Outra situação verificada nas justificativas diz respeito a certa confusão do que é ou não uma educação especial inclusiva, como pode ser observado na seleção de trechos transcritos abaixo:

“Existem turmas específicas: 2 turmas de TGO; 1 classe especial e salas inclusivas com alunos DI, TGO e TDAH”.

“Os alunos têm contato e desenvolvem as atividades junto com os demais, bem como participam das atividades extraclasse, jogos etc”.

“Os alunos interagem bem com os colegas e recebem atenção e carinho dos mesmos”.

Alguns respondentes avaliam que a educação especial do DF é inclusiva, mas fazem referência à existência de espaços variados de atendimento escolar, ou a situações que evidenciam um esforço de socialização, não de inclusão escolar dos alunos.

⁷² Observou-se a 16 incidências de oração adversativas entre o conjunto de 49 constantes na Categoria I.

Dentre os que disseram que a educação especial do DF não é inclusiva, as justificativas de respostas foram analisadas e originaram a Categoria II, apresentada a seguir:

Categoria II - Motivos que <u>NÃO</u> fazem a Educação Especial no DF ser Inclusiva			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
FALTA ACESSIBILIDADE	<p><i>"Faltam muitas condições de Acessibilidade"</i></p> <p><i>"Ocorrem entraves no que diz respeito à aceitação de alguns professores, alunos e colegas de sala"</i></p> <p><i>"A escola não tem os recursos mínimos necessários para a inclusão"</i></p>	10	30,3
EXISTEM PROBLEMAS DE ORDEM POLÍTICA	<p><i>"A Inclusão só existe formalmente, no papel".</i></p> <p><i>"O governo precisa olhar com carinho, pôr mãos à obra, a inclusão é fato!"</i></p> <p><i>"A Secretaria (SEDF) não oferece condições tanto física como material"</i></p>	6	18,2
FALTAM RECURSOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	<p><i>"Faltam mais professores, apoio pedagógico e monitores"</i></p> <p><i>"A inclusão não significa a criança estar matriculada... Precisa de profissionais para atender a necessidades do educando".</i></p>	6	18,2
FALTAM PROFISSIONAIS CAPACITADOS	<p><i>"Os monitores precisam de mais treinamento"</i></p> <p><i>"Os alunos estão com profissionais despreparados para lidar com suas limitações"</i></p>	6	18,2
OUTROS	<p><i>"Não há conscientização da comunidade escolar que recebe esses alunos"</i></p> <p><i>"Não é feito planejamento junto com a professora que está em sala de aula e a que está na sala de recursos"</i></p>	5	15,2
TOTAL		33	100%

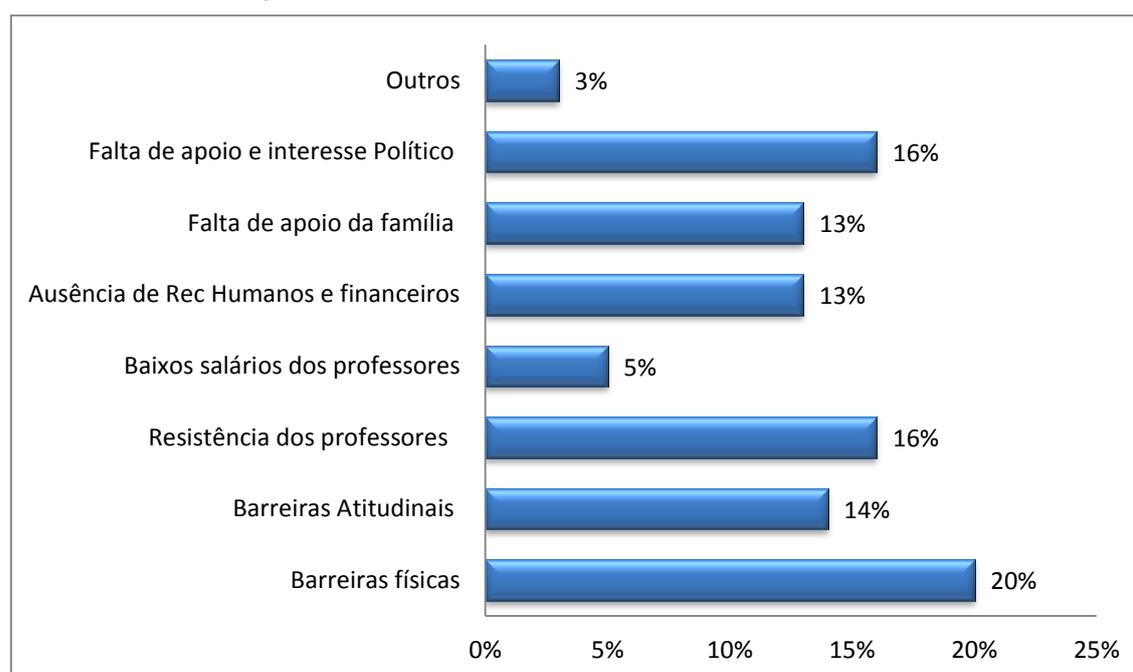
(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias nas respostas, e não do número de respostas obtidas à questão.

A “falta de acessibilidade” foi a principal razão apontada pelos sujeitos que avaliaram a educação especial do DF como não sendo inclusiva, porém as demais subcategorias que emergiram da análise das respostas: “falta de recursos humanos”, “faltam profissionais capacitados” e “existem problemas de ordem política”, indicam que há um conjunto expressivo de situações a requerer soluções de ordem prática e política por parte da SEDF. Sem essas o GDF compromete o seu reconhecimento como uma unidade federativa que possui um sistema educacional inclusivo, ou seja, que realiza uma política pública que promove a educação de qualidade para todos, respeitando e atendendo os estudantes em suas especificidades, conforme apregoa a PNEEI.

6.3.2 – Principais barreiras à educação especial inclusiva no DF

A questão 16 interrogou aos sujeitos da pesquisa: *em sua opinião, quais são as principais barreiras que a inclusão escolar enfrenta no DF? Marque quantas alternativas desejar.* O Gráfico 25, abaixo, apresenta os resultados encontrados.

Gráfico 25 - Barreiras à inclusão presentes no sistema público de educação do Distrito Federal, segundo os sujeitos participantes da pesquisa.

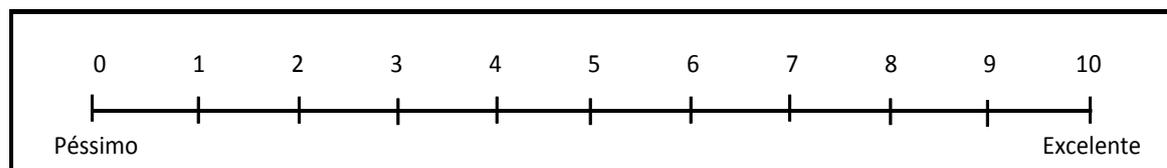


Fonte: Pesquisa de campo realizada entre outubro e dezembro de 2013.

A maior barreira identificada pelos respondentes é de ordem física, talvez por ser a mais evidente. Contudo, há outras, como a falta de apoio e interesse político; a resistência dos professores; as dificuldades provenientes das famílias, bem como a ausência de recursos humanos e financeiros, que comprometem a inclusão no sistema público de educação do DF.

6.3.4 A Avaliação dos respondentes sobre a atual política de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF

Para que os sujeitos respondentes pudessem mensurar suas respectivas avaliações acerca da atual política do GDF para o atendimento escolar de estudantes com deficiência, e das condições de infraestrutura da educação especial no DF, as questões de número 17 e 18 apresentaram uma escala, onde de 0 (zero) significa “péssimo”, e 10 (dez) significa “excelente”, conforme desenho abaixo:



Ambas as questões demandaram uma justificativa de resposta, solicitada pelas perguntas: “*por que não mais e por que não menos?*” Essa opção de construção da questão pretendeu induzir respostas mais objetivas, em que fossem descritas as razões específicas que levaram o respondente a dar uma ou outra nota. Das respostas, elegeram-se duas categorias valorativas para cada uma das questões, quais sejam: pontos fracos e pontos fortes da política (para a questão 17); e pontos fracos e fortes da infraestrutura (para a questão 18).

Na questão 17 foi indagado o seguinte: “*sobre o atendimento educacional de alunos com deficiência da rede pública de ensino no GDF, que nota você daria para a atual Política do GDF? Por que não mais? Por que não menos?*” 78 sujeitos responderam esta questão. Dentre eles, 18 deram nota inferior a quatro, e 60 atribuíram notas entre cinco e oito. Nenhum dos

respondentes deu nota acima de oito. Em termos percentuais, isso significa que 23% avaliam que a atual política de educação especial é ruim, e 77% avaliam que ela é de razoável a boa. Do conjunto de justificativas que revelam as razões derivadas da pergunta “*por que não menos*” foi estabelecida a Categoria III de análise:

Categoria III: Pontos Fortes da Política de Educação Especial no GDF			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
EXISTE ESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	<p><i>"A rede pública é o melhor lugar para atender alunos com deficiência"</i></p> <p><i>"Existem profissionais especializados e competentes"</i></p> <p><i>"O GDF tem avanço grande, comparado a outros estados; carga horária (maior tempo) para a coordenação"</i></p> <p><i>"Profissionais da rede privada reconhecem o nosso desempenho"</i></p>	28	62,2
EXISTE QUALIFICAÇÃO, BOA VONTADE E ESFORÇO POR PARTE DOS PROFISSIONAIS.	<p><i>"Algumas coisas funcionam com a boa vontade dos gestores e funcionários das escolas..."</i></p> <p><i>"Temos bons profissionais interessados em melhorar"</i></p> <p><i>"Os profissionais das SRM se desdobram para conseguir ganhos pedagógicos para esses estudantes"</i></p>	13	28,9
OUTROS	<i>"Houve avanços claros, fruto de lutas e organização social na garantia e respeito aos direitos conquistados".</i>	4	8,89
TOTAL(*)		45	100

(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias nas respostas, e não do número de respostas obtidas à questão.

As subcategorias das Categorias III e I se assemelham em boa parte, pois em ambas está presente à “existência de estrutura de atendimento” e à “existência de profissionais comprometidos”. Embora essas subcategorias tenham sido exaustivamente discutidas por ocasião da análise da Categoria I, merecem destaque no âmbito da Categoria III, algumas particularidades.

Uma delas refere-se ao sentimento de orgulho identificado nas respostas quando, por exemplo, é mencionado que a rede pública de ensino e seus profissionais estão melhor preparados para o atendimento de estudantes com deficiência, e quando é mencionado que o DF é uma das melhores unidades federativas em termos de educação especial. Além dos já citados no quadro acima, alguns outros trechos dos discursos encontrados corroboram essa percepção, conforme os seguintes exemplos:

“Ainda temos muitos que avançar, mas temos recebido elogios de profissionais da rede privada, quando nos visita e reconhece o nosso desempenho”

“Os Centros de Ensino Especial e as classes hospitalares são fundamentais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento nos diferencia dos demais estados do Brasil”.

“Temos turmas reduzidas, adequações curriculares, salas de recursos... Os ANEE estão sendo inseridos em escolas regulares e estas escolas possuem professores especializados”

“Os esforços por parte dos que estão diretamente ligados ao assunto é de fato centrado para o desenvolvimento e apoio à criança especial. Não visa lucro puro e simples”.

“Comparando o DF com outros Estados, é possível perceber que houve avanços significativos quanto à formação de profissionais e à avaliação dos alunos com deficiência e etc” (Trechos transcritos de respostas ao questionário de pesquisa. Brasília, 2013.)

Na subcategoria “outros”, destacam-se as indicações a respeito das lutas e organização da sociedade civil no fortalecimento da política educacional inclusiva no DF. No debates da fundamentação teórica, viu-se que a construção de políticas públicas envolve a disputa de interesses diversos, tendo assim, a sociedade civil um importante papel na indução de políticas do Estado. Quanto mais envolvidos estiverem os movimentos sociais, mais prováveis serão os avanços políticos.

Mas, apesar das referências positivas atribuídas à política do GDF para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, que possivelmente resultaram das notas mais altas, há um conjunto de incidência de respostas, ainda maior, que mencionam os pontos fracos dessa política, conforme o quadro da Categoria IV demonstrado a seguir.

Categoria IV: Pontos Fracos da Política de Educação Especial no GDF			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
PRESENÇA DE BARREIRAS FÍSICAS, ATITUDINAIS E COMUNICACIONAIS	<p><i>"Existem muitas barreiras a serem transpostas, não só as arquitetônicas, mas a aceitação do aluno como ele é de fato"</i></p> <p><i>"A acessibilidade é mínima"</i></p> <p><i>"As SRM estão lotadas e sem suporte para adequações necessárias"</i></p> <p><i>"As escolas não dispõem de computadores, bibliotecas e recursos para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência"</i></p> <p><i>"Falta sensibilização e acesso à informação"</i></p>	33	30,6
FALTA MAIOR OFERTA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL	<p><i>" (...) As condições em que o processo está sendo feito colocam os alunos frente a pessoas despreparadas"</i></p> <p><i>"Falta maior oferta de cursos de formação e aperfeiçoamento, pois muitas pessoas têm preconceito e não conhecem ou não sabem como trabalhar com essas crianças"</i></p>	25	23,1
OS RECURSOS HUMANOS SÃO INSUFICIENTES OU INADEQUADOS	<p><i>"Ainda tem muito a ser feito, como: psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras e etc em número suficiente"</i></p> <p><i>"Existem professores do AEE que não estão dando suporte pedagógico para o aluno, e sim aula de reforço"</i></p> <p><i>"Toda classe com AEE deveria ter monitor"</i></p>	20	18,5
FALTA APOIO POLÍTICO, DIRETRIZES CLARAS E APLICAÇÃO DAS LEIS.	<p><i>"Faltam investimento, apoio e credibilidade"</i></p> <p><i>"Não tem diretrizes claras, e muitas vezes o profissional precisa de amparo e empenho de instâncias superiores e não recebe"</i></p> <p><i>Temos leis que garantem a pessoa com deficiência, porém em muitas delas o GDF deixa a desejar pela falta de cumprimento"</i></p> <p><i>"Há uma demora excessiva na implementação de políticas públicas para a área"</i></p>	22	20,4
OUTROS	<p><i>"Precisa reduzir o número de alunos..."</i></p> <p><i>"Falta atendimento integral com mais qualidade e respeito ao aluno e suas famílias"</i></p>	8	7,41
TOTAL (*)		108	100

(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias, e não do número de respostas à questão.

A falta de acessibilidade, espelhada na subcategoria “presença de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais” foi a de maior frequência, o que reforça o debate já feito anteriormente na questão 16. Se há problemas de acessibilidade, qual seja a sua natureza (física, atitudinal ou comunicacional), há barreiras à inclusão.

Outras citações que, inclusive, deram origem a duas subcategorias distintas, versam sobre a falta de capacitação e a insuficiência ou inadequação dos recursos humanos. As narrativas indicam a necessidade de maior oferta capaz de atender às demandas dos profissionais na área e, de modo mais amplo, indicam também a necessidade de diversificação temática nos cursos de formação. O combate ao preconceito, por exemplo, pode ser feito por meio de medidas educativas que disseminem o conhecimento acerca das possibilidades dos estudantes com deficiência.

Nas narrativas que demandam mais recursos humanos para a educação especial, são constantes as que afirmam ser necessário o aumento das equipes de apoio, especialmente de monitores. Essa demanda, como se verá mais adiante, está presente também em outras Categorias. De igual modo, são frequentes os apelos por equipes multidisciplinares no processo, seja para tornar mais ágeis o processo de emissão de laudos, quando necessário, seja para apoiar as especificidades decorrentes do atendimento educacional especial.

Outra subcategoria elencada na Categoria IV - “apoio político, diretrizes claras e aplicação das leis” – agrega as menções discursivas que apontam falhas por parte dos gestores da educação especial. Alguns alegam que os gestores desconhecem ou não aplicam devidamente as legislações específicas que regem a área, enquanto outros dizem que o problema reside nos processos burocráticos da SEDF. A falta de regras claras para a atuação dos profissionais e o desconhecimento da realidade cotidiana vivenciada nas escolas também são mencionados, seja nesta ou em outras subcategorias similares. Assim, para uma melhor ilustração dessa realidade, optou-se por apresentar as próprias narrativas dos sujeitos, a partir de algumas transcrições retiradas do questionário.

“Os coordenadores e gerentes não conhecem os alunos, passam anos sem nunca tê-los visto, e no final eles (COEDIN) que decidem o futuro dos mesmos, é um absurdo demais!”

“A preocupação do governo é com a acessibilidade dos deficientes físicos e se esquece de outras tantas deficiências existentes nas escolas”.

“O governo não investe em profissionais para atuarem com alunos com deficiência”

“Temos leis que garantem a pessoa com deficiência, porém em muitas delas o GDF deixa a desejar pela falta de cumprimento”

“(…) não se aplicam adequadamente os poucos recursos destinados; porque há impedimentos burocráticos entre a SEDF e a escola na execução dos Projetos propostos pelo gestor escolar”.

“Faltam interesse e apoio político “desinteressado” para o cumprimento de políticas públicas sérias para a educação”.

“o GDF deveria ser mais efetivo e competente na execução de suas ações inclusivas” (Trechos transcritos de respostas ao questionário de pesquisa. Brasília, 2013).

A seguir, apresentam-se sequencialmente as Categorias V e VI e suas subcategorias, construídas a partir da questão 18: *“que nota você daria para a infraestrutura (física e de recursos humanos) disponível para o atendimento educacional de estudantes com deficiência na rede pública de ensino no GDF?”*. As subcategorias emergiriam das justificativas às perguntas: *por que não mais?* (pontos fracos) e *por que não menos?* (pontos fortes).

As análises e discussões dessas Categorias são feitas após os quadros sínteses.

A questão 18 recebeu 72 respostas, sendo que 60% atribuíram notas razoáveis ou boas, que variaram de cinco a oito, às condições de estrutura para o atendimento escolar de estudantes com deficiência. Os demais 40% deram notas insatisfatórias, sendo entre zero e quatro. Nenhuma nota máxima foi atribuída, mas houve uma nota nove e duas notas zero.

Categoria V: <u>Pontos Fortes</u> da Infraestrutura para o Atendimento Escolar que Estudantes com Deficiência no DF			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
EXISTEM PROFISSIONAIS PREPARADOS	<p><i>"Eu creio que há material humano preparado, em vista dos cursos oferecidos..."</i></p> <p><i>"É fato que a questão de recursos humanos tem melhorado demais..."</i></p> <p><i>"Alguns profissionais procuram entender as dificuldades e tentam compensar a falta de acessibilidade..."</i></p>	5	18,5
EXISTEM ESTRUTURAS ADEQUADAS	<p><i>"Quase todas as escolas desta Regional possuem SRM e quadro de pessoal completo"</i></p> <p><i>"Há possibilidade da locomoção com as rampas e há busca por especializações para melhor servir"</i></p> <p><i>"Existe uma verba que a escola recebe, onde o gestor pode investir..."</i></p> <p><i>"Existe o serviço de apoio com atendimento especializado na escola"</i></p>	12	44,5
EXISTE EMPENHO PARA FAZER DAR CERTO	<p><i>"Temos reuniões com toda equipe nas sextas-feiras, onde há oportunidade de socialização, bem como de compartilhar materiais criados para atender aos alunos"</i></p> <p><i>(...) há busca por especializações para melhor servir</i></p> <p><i>"Apesar das dificuldades, estamos sempre dispostos a melhorar"</i></p> <p><i>"Existem pessoas empenhadas no atendimento desses alunos"</i></p>	5	18,5
Outros	<p><i>"Em relação aos outros Estados, o DF está um pouco melhor"</i></p> <p><i>"Não devemos desqualificar o trabalho que vem sendo elogiado pelos parceiros privados"</i></p> <p><i>"Se a sociedade continuar a cobrar seus direitos, o Governo fará a sua parte"</i></p>	5	18,5
TOTAL (*)		27	100

(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias nas respostas, e não do número de respostas obtidas à questão.

Categoria VI: <u>Pontos Fracos</u> da Infraestrutura para o Atendimento Escolar que Estudantes com Deficiência no DF			
SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA	
		Número de Ocorrência	(%)
AUSÊNCIA DE ACESSIBILIDADE	<i>"Precisa melhorar em recursos de tecnologias assistivas, acessibilidade arquitetônica, profissionais para aquisição de Libras, tecnologias para cegos e trabalho referendado para alunos com espectro autista"</i> <i>"Não há espaços físicos apropriados para o AEE, muitos deles ainda acontecem em ex-depósitos muito pequenos, fechados e escuros".</i>	45	40,9
FALTA DE INVESTIMENTO EM CAPACITAÇÃO	<i>"(...) os docentes das classes regulares precisam estudar mais sobre o assunto"</i> <i>" O número de profissionais preparado é pouco para a demanda"</i>	15	14,5
FALTA INVESTIMENTOS EM RECURSOS HUMANOS	<i>"Ao meu ver, falta investimento em pessoal, principalmente monitores e professores"</i> <i>"Faltam profissionais na área que atendam as demandas, que por sinal são muitas"</i> <i>" faltam profissionais de apoio (monitores)"</i>	18	16,4
EXISTEM PROBLEMAS DE ORDEM POLÍTICA	<i>"Os gestores deveriam se empenhar mais para oferecer capacitação...".</i> <i>"Há muitos recursos divulgados na mídia, porém está longe de chegar até nós...".</i> <i>"Penso que o Estado deveria ser o maior custeador. Oferecer, apenas, não basta..."</i> <i>"Existe um problema institucional na SEDF, que é não poder mexer no profissional mesmo se ele demonstrar que não tem perfil para o trabalho que exerce"</i>	18	16,4
OUTROS	<i>"falta planejamento conjunto entre professores das SRM e classe regular"</i> <i>"Para quem está na educação especial, o instrumento de suporte ao aluno é falho e ineficiente"</i> <i>"Resistência, preconceito, desânimo. Não há como piorar, né? SOS!"</i>	13	11,8
TOTAL (*)		110	100

(*) Trata-se do total de incidências de subcategorias nas respostas, e não do número de respostas obtidas à questão.

Da análise dos pontos fortes e fracos da infraestrutura (física e de recursos humanos) de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF - expressas nas Categorias V e VI, respectivamente - verificam-se no conjunto de suas subcategorias algumas semelhanças com aquelas das Categorias I e II, que tratam dos pontos fracos e fortes da política de educação especial no GDF. Apesar disso, as unidades de registros discursivas sempre trazem elementos novos, como no caso da subcategoria “ausência de acessibilidade”. Na questão 18 surge, pela primeira vez, referências acerca da ausência de tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado, de professores especializados em Libras (acessibilidade comunicacional), e de especialistas no atendimento de estudantes com espectro autista.

A subcategoria “existem problemas de ordem política” (constante da Categoria VI), apesar de se assemelhar à subcategoria “faltam apoio político, diretrizes claras e aplicação das leis” (da Categoria IV), aponta problemas distintos. No caso em tela, o foco das narrativas está na insatisfação quanto ao distanciamento dos gestores da realidade cotidiana, e no desinteresse político em promover mudanças estruturais na educação especial no DF, como a acessibilidade, o oferta de qualificação profissional e a contratação de equipes de apoio. No caso anterior, descrito na Categoria IV. Os sujeitos queixavam-se da falta de apoio e de diretrizes claras para a oferta do atendimento educacional de estudantes com deficiência.

No que se refere aos pontos fortes da estrutura de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF (Categoria V), mais uma vez é possível observar semelhanças com os pontos fortes citados na Categorias I e III. Tais semelhanças devem ser enxergadas como elementos complementares ou reforço aos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na Categoria V, entre os pontos fortes citados, a adequação da infraestrutura atual de atendimento foi a que apresentou maior número de ocorrência. Nas narrativas, as que mais aparecem foram a existência diversificada de tipos e locais de atendimento e a presença de SRM na maioria das escolas e de professores especializados no AEE. Contudo, o preparo dos professores e o empenho dos profissionais das escolas e CRE são também apontados como pontos fortes da estrutura de atendimento

escolar dos estudantes com deficiência. E, de fato, a existência de profissionais qualificados e dedicados à causa dos estudantes com deficiência e à sua inclusão escolar e social no DF merece registro e destaque. Isso foi constatado em vários momentos, seja em conversas informais com esses sujeitos, por ocasião das visitas às escolas para a aplicação do questionário e à EAPE, seja noutros encontros, como na sala de aula na UnB, palestras e seminários em Brasília⁷³.

Para finalizar o levantamento de dados por meio do questionário, a questão 19 concedeu aos sujeitos participantes um espaço para comentários, críticas, elogios ou sugestões a respeito da atual política educacional do GDF e do uso das tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Mas, as narrativas que surgiram não ficaram restritas a este tema. O espaço oportunizou desabaços, manifestações de esperanças e de desânimos, entre outros. Assim, pela diversidade e, especialmente, pela intensidade dos discursos, optou-se por categorizá-los a partir dos seus sentidos e significados.

A seguir são transcritos alguns trechos de narrativas que têm por pretensão dar voz a esses sujeitos, bem como oportunizar aos leitores deste trabalho novas possibilidades de interpretação e análise. Vale registrar que, dentre os 93 sujeitos participantes desta etapa da pesquisa, a questão 19 foi respondida por 40% deles.

Desabaços, manifestações de esperança e de desânimo:

“São tantas coisas para falar que necessitaria levar este questionário para casa ou para minha escola, mas para resumir diria um velho chavão: “inclusão de fachada” é o que está acontecendo na maioria dos casos. Ir até a escola, olhar de longe, dar um afago, olhar o caderninho/portfólio, não faz ninguém saber o que é estar no dia-a-dia com crianças que têm necessidades enormes, que não falam, não andam, não sinalizam que estão com xixi ou cocô, que têm o cognitivo muito defasado em relação a série regular, e ainda assim enfrentam 5 horas diárias trancadas em uma sala quente, lotada, sem o menor recurso tecnológico/pedagógico, e ainda assim

⁷³ Dois exemplos de locais onde ocorreram essas conversas são: o *Fórum Incluir Brasil 2012*, promovido pela APAE-DF, em dezembro de 2012, e o *Seminário Iberoamericano sobre Estilos de Aprendizagem*, promovido pela UnB, em outubro de 2013.

sorrir para conseguir rabiscar o próprio nome. É penoso!” (Sujeito “A”)⁷⁴

“Vejo que há um desprezo por parte do GDF. Geralmente não tem noção da realidade dos alunos atendidos. Ficam atrás das mesas fazendo leis e programas que pouco atende a necessidade das pessoas com deficiência.” (Sujeito “B”).

“Estou na sala de recursos há apenas 1 ano, muito ainda precisa ser aprendido. Acredito que uma maior experiência trará resultados mais positivos. No meu trabalho, as 2 profissionais são novas na função. Acho que é difícil. Como todo começo é difícil. As profissionais anteriores aposentaram-se e não deixaram sucessores, tudo está sendo recomeçado”. (Sujeito “C”).

“O que vejo hoje como deficiência é a falta das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (com Pedagogo e Psicólogo) nos Centros de Ensino Fundamental e nos Centros de Ensino Médio e Educacionais, pois a impressão que passa é que o GDF tem a concepção de que ao sair da Escola Classe o aluno com deficiência passa por um progresso substancial ou quase se cura e a realidade mostra justamente um aumento da necessidade desses profissionais por esses alunos e pela comunidade escolar.” (Sujeito “D”).

“Falo pela escola que trabalho, possui laboratório de informática com um monitor. Na sala de recurso possui computador para o atendimento dos alunos que são daquela sala. Mas tem outros meios de inclusão que não são atendidos lá. O correto seria ter mais opções de inclusão nas escolas. Como dança, música, professores especializados, para atender os alunos inclusos. É triste você ter um aluno que se diz incluso só no cantinho da sala fazendo pinturas ou jogando sozinho” (Sujeito “E”).

“Espero que um dia, as coisas bacanas voltadas para Educação, deixem de ser apenas esporádicas, segundo os interesses de cada governo e se transformem em política pública permanente independente de interesses e troca de favores.” (Sujeito “F”).

Criticas e sugestões à atual política do GDF para o atendimento de estudantes com deficiência:

“Acredito que a instituição “Secretaria de Educação do DF” não consegue absorver tantas demandas de diversas deficiências. Conseguimos acompanhar bem o aluno até o 5º ano, depois o trabalho fica mais complexo. Os alunos com mais facilidade para aprender conseguem caminhar, seguindo nosso sistema de ensino, aqueles com grandes dificuldades vão ficando para trás e não se sabe mais o que fazer porque nossa Política de Inclusão é muito precária. Colocar um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem em uma turma só porque eles têm a mesma idade

⁷⁴ A identificação dos sujeitos foi preservada durante todo o processo de pesquisa. Assim, a indicação de sujeitos “A”, “B” etc, serve ao propósito único de indicar que se trata de falas de sujeitos distintos.

não é inclusão. Estaremos na verdade excluindo-o do processo de aprendizagem.” (Sujeito “G”).

“Os programas deveriam estar de acordo com a realidade da clientela da escola. Exemplo: aqui na escola quando meus alunos vão para o laboratório de informática não existe nenhuma máquina com programa específico para eles e isso desmotiva.” (Sujeito “H”).

“A política educacional para os alunos com necessidades especiais deve entender que não basta matricular esse estudante, pois a política de educação para todos, não se resume no acesso à escola e sim a todas as adequações que se faz necessário para que este estudante se sinta parte do meio que ele integra.” (Sujeito “I”).

“Faltam ainda documentos ou outros registros que indiquem o correto uso dos materiais que chegam às escolas destinados às S.R.M e o destino destes, ou seja, a quem e a qual Atendimento eles se destinam”. (Sujeito “J”).

“O que falta na atual Política Educacional para inclusão escolar é, entre outras coisas, a conscientização/preparação dos profissionais para receber esses alunos. Muitos têm resistência ou preconceito por falta de conhecimento e falta de apoio, de condições materiais e humanas para um atendimento mínimo adequado a eles. Sem dizer que os profissionais de sala regular que atende alunos especiais, não recebe gratificação de Ensino Especial, o que acaba desestimulando-os ainda mais” (Sujeito “K”).

“Infelizmente as Políticas Educacionais não se materializam nas escolas. Poucos recursos, sejam Federais ou Distritais, chegam às escolas. Ou se chegam a correta destinação, ficando os estudantes sem o devido atendimento”. (Sujeito “L”).

“Falta o esclarecimento dos gestores e professores quanto às necessidades dos alunos, principalmente na distribuição e aquisição e uso das tecnologias. Não adianta distribuir material sem preparar o usuário final.” (Sujeito “M”).

“Falta vontade política, decisão de governo, pois são ações que não aparecem na mídia, não dá voto” (Sujeito “N”).

Demandas e solicitações dos Sujeitos:

“Gostaria de pedir que os cursos fossem mais acessíveis aos professores, ou seja, a todos os envolvidos na educação e não só para aqueles que estão atuando "agora" na área, pois como o corpo docente é móvel, hoje estou com uma turma, mas no próximo ano pode-se estar em outra turma”. (Sujeito “O”).

“Seria importante capacitar não só os professores, mas também os demais funcionários para que esses alunos possam ser tratados como cidadãos "críticos e conscientes" dentro da nossa sociedade.” (Sujeito “P”).

“O Curso de Tecnologia Assistiva deve ser oferecido a TODOS os professores da rede e não só aos profissionais de AEE”. (Sujeito “Q”).

“A infraestrutura física na escola onde trabalho deixa a desejar, apesar de ter um elevador, ele estraga com frequência e não possui rampa de acessibilidade. Já solicitamos a mais de 3 anos e ainda não fomos atendidos e isso compromete o trabalho.” (Sujeito “R”).

“Tudo poderia ser diferente, se : todos os profissionais da educação, em contato com o estudante, recebesse a "gratificação" que os profissionais da SRM recebe, e se houvesse cursos de capacitação em cada "Regional de Ensino", nos dois ou três turnos.” (Sujeito “S”).

“Os computadores das salas de recursos deveriam passar por manutenção periódica tanto física como upgrades. Novos cursos específicos para todos os professores com mais frequência, inclusive com universidades brasileiras. Participação em eventos com patrocínio da própria Secretaria, facilitar a participação dos profissionais em congressos e seminários”. (Sujeito “T”).

“Precisamos apoiar as iniciativas bem sucedidas, disseminar essas experiências e incluir o assunto nas discussões semanais (coordenações pedagógicas) dos professores das classes regulares. Esse assunto não pode ser estudado apenas pelos docentes da sala de recursos e das classes especiais. O tema é responsabilidade de todos e o conhecimento é que gera o compromisso e a responsabilidade” (Sujeito “U”).

Críticas e sugestões de encaminhamento dos resultados desta pesquisa:

“Esta pesquisa é muito importante, pois atende um problema emergente na educação inclusiva. A política Educacional está distante da realidade e princípios da inclusão e não acompanha de forma sistemática e pontual as fragilidades do sistema. Sugestão: levar o resultado para divulgar no SINPRO (Diretoria da Educação Inclusiva)”. (Sujeito “V”).

“As leis são boas e há dinheiro suficiente sendo aplicado nessa área, mas acredito que a falta de avaliação não permite a alimentação e a reformulação das Políticas. Acredito que a inclusão é fato novo e a pesquisa deveria ser divulgada com o objetivo de melhorar todo o sistema”. (Sujeito “X”).

“Levar o resultado da pesquisa para o SINPRO (Diretoria da Educação Inclusiva). Os resultados devem servir para aprimorar a atual política”. (Sujeito “Z”).

Como dito anteriormente, esses conteúdos discursivos foram categorizados por seus sentidos e significados, mas não serão interpretados para não incorrer o risco de minimizá-los em sua intensidade semântica. Não

se deseja que a explicação dê lugar à narração, mas o contrário. As interpretações e análises decorrentes são livres, assim como livres foram as manifestações dos sujeitos na questão 19.

A próxima seção apresenta a percepção do atual gestor da educação especial no DF acerca dos temas centrais desta pesquisa. As análises realizadas neste contexto privilegiam aspectos mais descritivos. Alguns nomes citados pelo entrevistado foram excluídos ou encobertos, por razões éticas.

6.4 Análise e discussão da entrevista realizada com o atual gestor da Educação Inclusiva no GDF.

Após uma breve descrição do perfil do atual gestor da COEDIN, e da estrutura de funcionamento dessa Coordenação, a entrevista teve por objetivo levantar: i) a percepção do gestor acerca da educação especial no DF; ii) o seu entendimento sobre o uso das TIC nessa modalidade de ensino e iii) eventuais fatores de proximidade e distanciamento da PNEEI, e suas motivações.

6.4.1. Perfil do Entrevistado

“A minha relação com a educação especial é desde quando eu nasci, porque eu nasci, nasci cego e depois estudei quatro anos no Instituto de Cegos no Ceará. É vim pra cá, pra Brasília, continuei sendo assistido na forma que dava pelo ensino especial, até na faculdade (...)” (TRECHO DE ENTREVISTA. Gestor da Educação Inclusiva da SEDF. Brasília, junho de 2013).

O atual gestor da Educação Inclusiva trabalha na SEDF desde 2009. Mas, como mencionado por ele na citação acima, possui um longo percurso na educação especial. Percurso este que foi iniciado na sua infância, quando veio do Ceará para Brasília, e estudou uma escolar regular, sendo também atendido no Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV). Anos mais tarde formou-se professor de português e tornou-se analista da SEDF. Atuou também nos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência:

“E fundei algumas, ajudei a criar algumas instituições de defesa de direitos da área e tenho a pós-graduação em orientação especial...é ensino especial.”

6.4.2. Sobre a atual estrutura da COEDIN

Conforme se demonstrou no capítulo 5, a COEDIN é vinculada diretamente a Subsecretaria de Educação Básica (SUDEB). O seu atual gestor descreve sua estrutura da seguinte forma:

“A Coordenação é composta de quatro núcleos, que é o núcleo de altas habilidades, é o (TGD), o múltiplas deficiências - deficiências físicas e etc, e o núcleo de deficiência sensorial. São quatro núcleos, uma gerência e uma assessoria”.

Em termos recursos humanos e financeiros, quando lhe foram solicitadas informações a respeito, o gestor relatou diversos entraves, sendo que o maior deles, em sua opinião, está assentado no fato de que não há professores interessados em sair das salas de aulas para atuar na gestão da política. Um dos motivos desse desinteresse, segundo relata, é o fato de que o professor em sala de aula tem mais benefícios de aposentadoria. O outro é que o trabalho da gestão requer um perfil profissional *“menos ingênuo e simples”* do que aquele da sala de aula ou da direção da escola:

“Não é um trabalho ingênuo, técnico... É um trabalho que você tem que ter mais, vamos dizer... É um olhar mais amplo sobre tudo... Uma espécie de malícia, entende?”.

Em termos financeiros, apesar de limitados, o maior problema mencionado não foi a falta de recursos, mas a burocracia que impede sua execução. Segundo o gestor da área, os gastos para suprir eventuais necessidades de aquisição de bens ou implementação de projetos para a área eram suficientes. Fora isso,

“(...) os recursos da Secretaria em si acabam é dando conta de alguma forma, vamos dizer, não ideal, mas pelo menos dentro do real possível, dando conta de suprir não só a própria coordenação, como também a sala de recurso, os centros de ensino especial, alguma coisa pras escolas.. Isso sem contar que as escolas, hoje, têm recurso próprio através do FUNDEB, PDDE, e assim por diante.”

6.4.3 Sobre o apoio Institucional para a Educação Especial

Ao ser indagado a respeito do fato da COEDIN receber ou não devido apoio dos seus superiores hierárquicos, o gestor da área relatou:

“É tranquilo, sabe?! Existe uma dedicação muito grande, uma atenção muito grande, voltada pela subsecretaria. O próprio secretário tem muito interesse no desenvolvimento da área, e a gente vai tocando com os apoios dos superiores.”

Na entrevista também foi perguntado sobre o papel das CRE na execução da política de atendimento escolar de estudantes com deficiência. Em resposta, o gestor fez questão de ressaltar a importância do trabalho que é feito em prol da educação especial, pelas equipes das CRE.

“Olha, o papel da regional, da Regional de Ensino, é de intermediação entre a escola e o setor central. É um trabalho onde a gente faz ligados nos encontros pra elaboração e discussão, e as regionais fazem com as escolas o elo, onde é a forma mais interessante da rede...Poderia fazer com que a rede funcione como rede, utilizando as regionais como interlocutoras no processo.”

O entrevistado disse, ainda, que existem as Gerências da Educação Básica (GREBES) dentro das CRE. Nelas, atuam coordenadores intermediários da educação especial inclusiva. Eles são responsáveis pela realização de oficinas, reunião e acompanhamento das atividades da educação especial.

6.4.4. Sobre as particularidades da educação especial no DF

Para levantar a opinião do gestor sobre as particularidades da política de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF, lhe foi questionado quais são, as características específicas da educação especial no DF. Em resposta foi dito:

“Bom, nós temos um trabalho tradicional de parceria, já há bastante tempo, com as ONGs: APAE, Pestalozzi, Ampare, Amprev e etc, que não tem razão de acabar... Essas instituições conveniadas são parceiras do GDF, como têm outras parceiras pelo país inteiro e que

não justifica acabar, porque elas fazem aquilo que o Estado não dá conta. O Estado não dá conta nem da metade que deveria dar conta, então as instituições estão lá fazendo um trabalho interessante e vão continuar, porque na verdade são trabalhos especializados, trabalhos bons... Não só dentro, mas como encaminhamento pro mercado de trabalho e essa coisa toda.

A Pestalozzi, por exemplo, faz um trabalho muito interessante com deficientes em situação bastante grave. Aquele ali, que não tem pra aonde ir, eles vão e gostam é da PESTALOZZI. Então, eu não vejo essa, como diria Deputada XXXX, esta inclusão à força da forma como é empregada, onde você tem, por exemplo, o caso dos autistas clássicos que o pessoal chama autistas graves. Quem deveria trabalhar com eles, basicamente, seria a área da saúde, em prevenção. Aí é mais terapêutica do que educacional, do que pedagógica. Então, é, tem toda uma... Existe distorções na proposta dessa inclusão plena que precisa ser corrigida, que eu tô te falando a questão do autista, do autista clássico, que é, ele tem que passar não é que eles não vão pra educação, mas ele tem que passar em primeiro lugar, pra você obter sucesso na intervenção pedagógica, precisa que o indivíduo seja curado, ou pelo menos melhorar sua situação... Melhorar a situação clínica dele pra que, depois, ele venha a receber uma interação pedagógica - que é a ponte pra uma consolidação, colégio ou qualquer coisa parecida. Não dá pra eu jogar um aluno em sala de aula, um estudante com deficiência em sala de aula, só pra mostrar pro mundo que existe deficiente (...)"
(TRECHO DE ENTREVISTA. Gestor da Educação Inclusiva da SEDF. Brasília, junho de 2013).

Uma análise aprofundada desse discurso, transcrito apenas em parte, poderia suscitar variados tipos de interpretações. Aqui, não se tem por intenção fazer julgamentos morais a respeito do que foi dito. O que se pretende desvelar são os elementos do discurso que eventualmente possam explicar a atual conformação da política de educação especial do DF, sobretudo para identificar quais são as características que a aproximam ou distanciam das diretrizes declaradas na PNEEI.

Desse modo, nas palavras do gestor, a educação da pessoa com deficiência no DF tem especificidades e, apesar de haver uma diretriz nacional para que os estudantes com deficiência sejam atendidos nas classes regulares de ensino, convivendo e aprendendo no mesmo espaço, o sistema público do DF não tem apenas um modelo único de atendimento, mas um conjunto de alternativas que variam de acordo com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, podendo este, inclusive, ser atendido nas ONGs e instituições parceiras do Estado nessa tarefa.

O apoio das ONGs, com as APAE e Pestalozzi, já é uma tradição e, ao que parece, muito bem-vinda pela SEDF. Como dito pelo gestor “elas estão

onde o Estado não consegue estar”, ou seja, suprem as demandas que não conseguem ser atendidas na rede pública de ensino. Assim, o Estado ao repassar recursos a essas instituições, por meio de convênios, se faz presente de algum modo nesse atendimento especializado.

O gestor também reclama em seu discurso que a educação inclusiva não pode ser a “feita à força”, e que o modelo que está sendo apregoado tem equívocos: “*existe distorções na proposta dessa inclusão plena que precisa ser corrigida...*” Mas adiante, complementa: “*Não dá pra eu jogar um aluno em sala de aula, um estudante com deficiência em sala de aula, só pra mostrar pro mundo que existe*”. O contexto dessa fala tem sua origem na condição especial atribuída aos estudantes com espectro autista, mas pode ser estendida a todos os estudantes que possuem deficiência severa e, por isso, atualmente demandam atendimentos especializados, os quais não são muitas vezes encontrados nas classes comuns do ensino regular. Para o gestor da COEDIN, alguns alunos precisam receber intervenções e apoio da área da saúde, antes de seguirem suas trajetórias escolares. Falta também, segundo ele, uma política com um “olhar sistêmico” de atendimento:

“Agora também, tem a questão do Centro do Ensino Especial, que tem um trabalho muito interessante que é feito também com pessoas com deficiências graves, e que infelizmente a escola acaba tendo que fazer o que a saúde deveria fazer, o que o esporte deveria fazer, o que a cultura deveria fazer, o que a ação social a (SEDEST) deveria fazer, e assim por diante. Então, enquanto não houver, digamos, uma preocupação sistêmica, vamos dizer, do Estado, no sentido de prestar o serviço, conforme a necessidade das pessoas, a educação infelizmente vai responder por esse atendimento, e é aí onde entra o papel não só das ONGs propriamente ditas anteriormente, como também o papel do Centro de Ensino Especial (...). Falta um olhar sistêmico, vamos dizer, do Estado, no sentido de prestar outros serviços, que é aí que o indivíduo acaba ficando dentro da escola e aí é onde favorece aquele discurso que é depósito, que é isso que é aquilo, mas que na verdade a falha é do sistema, que na verdade a escola é um espaço de passagem e tem que ser, porque senão não é escola. E aí o papel do centro de ensino especial no sentido de dar o atendimento possível porque as pessoas não podem ficar confinadas dentro de casa, porque se elas ficarem confinadas dentro de casa aí sim, que elas (inaudível) por isso a opção por esse tipo de atendimento, traz as pessoas graves. Agora, além disso, tem o trabalho feito através da sala de recurso é... ele é feito como em todo estado do Brasil, a gente só acrescenta o papel das ONGs e o papel dos centros de ensino especial”. (TRECHO DE ENTREVISTA. Gestor da Educação Inclusiva da SEDF. Brasília, junho de 2013).

Ao final do trecho transcrito anteriormente, o gestor menciona que, apesar de algumas particularidades, o atendimento aos estudantes com deficiência no DF ocorre nas SRM e em outros espaços, assim como nos demais estados brasileiros.

Em outros momentos da sua fala, também destaca sua opinião sobre o atendimento que atualmente é ofertado nas Classes Especiais, no âmbito das escolas de ensino regular:

“(...) eu tô te falando é, da classe especial, classe especial na verdade é, por mais que o pessoal condene o centro de ensino especial, mas a classe especial é na verdade a extensão do centro de ensino especial. Você tem, por exemplo, a escola classe XXX, na Asa Sul, que é uma escola pequena com dez classes especiais dentro da escola, quer dizer... É centro de ensino especial.(...) Se você for na XXX Sul, escola classe XXX, você vai ter lá uma espécie de CEEDVzinho⁷⁵ lá dentro. Então eu pergunto: que inclusão é essa? (TRECHO DE ENTREVISTA. Gestor da Educação Inclusiva da SEDF. Brasília, junho de 2013).

6.4.5. Sobre a percepção do gestor acerca do papel das tecnologias no apoio a inclusão escolar de estudantes com deficiência

Para abordar esse assunto, introduziram-se as seguintes questões: “o senhor tem alguma percepção, pessoal ou política, sobre a importância (ou não) das tecnologias na educação especial?” “Como é que o senhor entende a utilização das salas de recursos?” “E há relatos sobre o uso das tecnologias nas SRM do DF?”

Em resposta, o gestor demonstrou o seu entendimento a respeito, bem como relatou o trabalho que vem sendo feito pela EAPE no sentido de disseminar a importância do uso das tecnologias no contexto da educação especial. A seguir, alguns trechos da sua fala:

“Olha, nós vivemos numa época do conhecimento, na época da informação, e hoje mais do que nunca sempre foi assim: informação é poder, conhecimento é poder... Hoje não tem como a gente se dissociar da, da tecnologia. A tecnologia é fundamental, a tecnologia assistida, de um modo geral, tanto pra surdo pra cego, pra deficiente intelectual, ela tem um papel fundamental inclusive até pra facilitar, pra incentivar, no caso, a pessoa com deficiência, a melhorar sua relação com o currículo, com o próprio professor.

⁷⁵ Referência ao Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV).

Permanente é feito pela EAPE - que é a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais ligados a Educação da rede – um esforço no sentido de dar uma formação continuada permanente pra que as pessoas tenham é, é, acesso e trabalhem nesta perspectiva de fazer com que esse trabalho seja feito, trabalho de acesso ao currículo.” (TRECHO DE ENTREVISTA. Gestor da Educação Inclusiva da SEDF. Brasília, junho de 2013).

Sobre o conhecimento, ou não, de algum caso de sucesso ocorrido através do uso das TIC na educação especial, o gestor respondeu:

“(...) Têm vários... Têm vários... É, vamos dizer... Depoimentos, casos de sucesso. A rede de ensino tá cheia de casos de sucesso de pessoas, de estudantes que tem alto desempenho, ou tem um desempenho possível, conforme a capacidade de cada um, e que comprovam essa atividade. [...] Então, veja bem, a tecnologia ela é fundamental, ela é muito importante e cada dia precisa ser, vamos dizer, ir criando mais alternativas... Eu tô até sendo repetitivo, mas, mas, a tecnologia ajuda muito”.

6.4.6 A opinião do gestor da educação especial no DF sobre a PNEEI

Para finalizar a entrevista, perguntou-se ao gestor qual a sua opinião sobre a PNEEI, e o que justifica o GDF não ter se adaptado integralmente as diretrizes dessa política. O trecho transcrito abaixo sintetiza sua percepção a respeito desse tema:

“A inclusão ela não é bandeira, inclusão não é bandeira, ela é postura. Postura longitudinal. Onde é, entra também o serviço tecnológico, essa coisa toda, as assistências tecnológicas, a tecnologia assistida, essa coisa toda. Agora é, com todo respeito, fica muito fácil pra um Estado central que arrecada todos os impostos, implantar determinado, iniciar assim determinados movimentos...”

Mais adiante, o gestor complementa sua fala:

“(...) uma avaliação, eu acho, que a gente tem que implantar aquilo que acredita, mas não como única opção; tem que implantar uma determinada coisa entendendo que existem outras opções. E na medida em que eu prego, na medida em que eu prego que, que a convivência das diversidades é a coisa mais salutar do mundo, eu tenho que entender que, por exemplo, a escola especial e a escola regular elas podem conviver juntas, sem problema nenhum. (...) Vamos dizer, teoricamente, a proposta de inclusão plena ela é

fantástica ela, ela.se puder ser aplicada, ela tem uma ligação que fará bem a todo mundo (...)

Pelo dito, o gestor avalia que a inclusão é boa na teoria, mas não se sustenta na realidade. Por isso, devem coexistir alternativas diversas de atendimento escolar de pessoas com deficiência, tendo em vista que algumas têm condições de estarem incluídas em turmas regulares do sistema público de ensino, mas outras não. O Prof. Antônio afirma que a SEDF deve oportunizar aos pais desses estudantes, alternativas variadas de atendimento. Segundo ele, a possibilidade de escolha é um princípio democrático e deve ser respeitado:

(...) porque se você não tem ofertas variadas, você não pode escolher. E se você não pode escolher, e aí se eu não posso escolher, eu não posso dizer que estou numa democracia”.

Ademais, no tocante à PNEEI, o gestor acredita que as políticas nacionais não se aplicam a todas as realidades, pois os municípios, estados e o DF têm autonomia para a gestão do seu território da forma que melhor lhes prover, de acordo com suas necessidades e especificidades:

(...) o MEC orienta os estados, mas os estados têm autonomia para, pra dar continuidade ou não com as suas especificidades...É é por isso que a gente prefere continuar com as nossas especificidades, porque elas, ao longo do tempo, isso aqui já foi referência em muitas habilidades dessa área mesmo da educação especial. O Distrito Federal já foi referência”.

- *_ *-

Tendo sido apresentados os principais resultados e suas respectivas análises, nas considerações finais serão feitos breves comentários a respeito dos principais achados desta pesquisa, que teve por objetivo geral analisar a Política Educacional do Distrito Federal e o uso de Tecnologia no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede pública de ensino, observando fatores de proximidade e de distanciamento frente às diretrizes expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, através da investigação teórica sobre a constituição dos direitos humanos e do direito à educação para todos, apresentou-se uma análise do contexto histórico, político e social que explica o surgimento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEI) no Brasil, destacando o papel dos Organismos Internacionais, do Estado Nacional e dos Movimentos Sociais. Em consonância com as diretrizes dessa Política, pautada em princípios equitativos e no reconhecimento das especificidades e diversidades humanas, ganhou espaço nos debates a questão da acessibilidade, entendida como condição fundante para que as pessoas com deficiência sejam capazes de usufruir plenamente dos seus direitos, entre os quais a educação escolar. O trabalho também discutiu o papel das tecnologias na vida e no aprendizado dos alunos com deficiência, mencionado, inclusive, o potencial das Tecnologias Assistivas como ferramentas facilitadoras e potencializadoras do acesso ao currículo e, de modo mais abrangente, à inclusão nas diversas esferas da vida contemporânea.

Diante desse contexto mais amplo, foi abordada brevemente a história do atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil, e como e quando o sistema público de educação do DF se organizou para a oferta desse atendimento. Constatou-se que, com o crescimento populacional em franca expansão, o governo local viu-se obrigado a criar estruturas próprias para a educação especial, o que foi feito no âmbito da Fundação Educacional do Distrito Federal, no final da década de 1960. Num primeiro momento, o enfoque clínico tinha proeminência frente ao pedagógico no atendimento aos estudantes com deficiência. A primeira preocupação do sistema era diagnosticar o estudante para, depois, conduzi-lo ao atendimento educacional que melhor pudesse atendê-lo, o que poderia ocorrer em uma classe do ensino regular, em uma classe especial, nas salas de recursos do Hospital Sarah Kubistchek, ou, ainda, nos Centros de Ensino Especial (CEE), que surgiram a partir de 1973. Destacou-se o pouco registro dessa história, evidenciando a necessidade de novos estudos que registrem e evitem a

perda da memória de uma parte importante da história educacional do Distrito Federal. Os dados coletados permitiram constatar que as origens do atendimento educacional de pessoas com deficiência no DF explicam, em boa medida, a organização atual do sistema e da política pública nesta área.

O trabalho apresentou ainda uma análise quantitativa sobre as principais categorias da educação especial, comparando a trajetória dos dados estatísticos no Brasil e no DF, identificando proximidades e distanciamentos e ressaltando as especificidades locais nessa área. Os indicadores da educação especial demonstram avanços importantes em todo o território nacional nos últimos anos. Após a publicação da PNEEI, os dados registram queda de 25,5% no número total de estabelecimentos exclusivamente especializados no Brasil, e de 62,4% no número das matrículas nesses estabelecimentos. No tocante às matrículas inclusivas, atualmente 94% estão na rede pública, e a rede privada acolhe apenas 6% dos alunos com deficiência. De 2004 a 2012, apesar de não se observar um movimento homogêneo em todas as regiões do país, o crescimento de matrículas inclusivas foi de 317,7% no Brasil.

Entre as características específicas da educação especial no DF, observou-se que 80% da rede de estabelecimentos exclusivos são públicos, enquanto a média nacional é de 56,3%. O DF também se destaca por sua grande quantidade de Centros de Ensino Especial, e por ser a unidade da federação que apresenta o maior crescimento percentual de computadores por estudantes no país. Ademais, enquanto no Brasil o crescimento percentual de número de escolas com SRM foi de 33,9%, no DF foi de 84,1%. Só em 2012, o Censo Escolar demonstrou que a média nacional de escolas públicas de Educação Básica que possuem SRM é de 12,4%, enquanto a do DF é de 71,8%.

Pôde-se também identificar que a atual política educacional de atendimento de estudantes com deficiência no DF possui estrutura organizacional própria no âmbito da SEDF, bem como um conjunto de regras (normativos e legislações) que lhe dão sustentação; contudo, alguns professores participantes desta pesquisa mencionaram a falta de diretrizes claras e específicas para o atendimento desses estudantes em sala de aula. Viu-se que o PPP Prof. Carlos Motta, de 2012, é o principal instrumento que

norteia o funcionamento e a prática pedagógica do sistema público de educação do DF, inclusive o da educação especial. O PPP estabelece um conjunto de metas e atividades que buscam incrementar a educação especial no DF. Entre essas, destacam-se: a ampliação do número de SRM nas escolas, o investimento em programas de formação profissional, as medidas de ampliação da acessibilidade nas escolas e o redimensionamento pedagógico dos CEE. No tocante ao uso das TIC na educação, o PPP traz contribuições importantes e incentivadoras, contudo, sua aplicação na educação especial, apesar de mencionada, não é destacada.

A pesquisa documental demonstrou, ainda, que a educação especial do DF está inserida no PPA 2012-2015, em que constam as metas de ampliação do número de escolas inclusivas e de adequações arquitetônicas para que todas as escolas estejam preparadas para o devido atendimento dos estudantes com deficiência matriculados na rede pública. Não foi possível verificar até que ponto essas metas estão sendo cumpridas.

O estudo permitiu, também, aprofundar a análise sobre a atual realidade da política de atendimento escolar de estudantes com deficiência e do uso das tecnologias no apoio à inclusão escolar e social, a partir das percepções dos professores que atuam na rede, assim como do gestor responsável pela área. Como principais resultados, constatou-se que a herança de modelos diversificados de tipos de atendimento ao longo dos anos foi ampliada e tornou-se mais complexa. Atualmente, há mais de dez tipos de classes ou estabelecimento que oferecem atendimento escolar às pessoas com deficiência no DF, incluindo as ONGs e os Centros de Atendimento Educacionais Especializados. Alguns desses atendimentos ocorrem de forma não substitutiva, com os das SRM.

Segundo o gestor da educação especial na SEDF, esse modelo não tem por que mudar, pois, na sua avaliação, está dando certo. Para ele é salutar a existência de ofertas variadas, pois também são diversas as condições e possibilidades dos estudantes com deficiências. Assim, entende que é dever da SEDF oportunizar aos pais desses estudantes alternativas diversificadas de atendimento, pois a livre opção é um princípio democrático que deve ser garantido. Quanto ao princípio democrático de livre escolha não se tem discordância, mas acredita-se que é também dever do Estado prestar

aos pais os devidos esclarecimentos para que a escolha mais adequada ao estudante seja feita conscientemente. Ainda na opinião do gestor, a inclusão plena é importante e boa para todos, mas, na prática, apresenta muitas dificuldades para ser implementada.

Dentre os principais obstáculos à inclusão, os professores participantes da pesquisa de campo apontaram: a falta de acessibilidade física nas escolas, a ausência de apoio e interesse político, e a presença de barreiras atitudinais, inclusive por parte de alguns professores que ainda resistem à ideia. Os sujeitos também reclamam mais apoio de monitores e equipes multidisciplinares, e uma oferta ampliada de cursos de formação profissional, que contemplem todos os professores da escola - e não apenas os que atuam no AEE.

No que se refere ao uso das TIC na educação especial, os professores e o gestor avaliaram tratar-se de ferramentas que dinamizam o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois favorece o despertar para novos conhecimentos, ampliando as possibilidades de comunicação e socialização, permite a realização de tarefas outrora impossíveis e contribui para a elevação da autoestima e a inclusão social. 99% dos participantes desta pesquisa julgaram que o uso das TIC é eficaz no processo pedagógico, conforme demonstra o Gráfico 20 (capítulo 6). Segundo o gestor da educação especial, a rede pública de ensino está cheia de casos de sucesso que comprovam essa realidade. E, dentre outras razões, é por isso que ele considera que as tecnologias ajudam muito os estudantes com deficiência na escola.

Entre os sujeitos da pesquisa, há o reconhecimento de que a rede pública é a mais bem preparada para a oferta do atendimento escolar às pessoas com deficiência, porque, sobretudo, conta com professores comprometidos e qualificados. Além disso, a maioria das escolas possui SEM e existe estrutura para lidar com o tema no âmbito da SEDF e das CRE – o que é também avaliado como uma característica positiva para a educação especial no DF.

Quanto à caracterização da educação especial do DF ser ou não inclusiva, a pesquisa demonstrou que não há consenso entre os professores. Entre as opiniões, além daquelas que variam entre os dois polos opostos (sim

ou não) há aquelas que consideram que, embora a educação especial não seja ainda inclusiva, está no caminho. Há também professores que afirmam que a educação especial no DF é inclusiva, mas o fazem com ressalvas, ou justificam suas respostas demonstrando certa confusão sobre o tema, quando apresentam elementos que mais se aproximam de uma educação integracionista ou de uma simples socialização do estudante com deficiência na escola.

A PNEEI, amparada em estudos do campo da educação e dos direitos humanos, estimula novas práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de reestruturação das escolas de ensino regular do país para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008, p. 8). No modelo apregoado por essa Política, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ocorre quando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência se dão nas escolas regulares, junto aos demais estudantes do sistema público de ensino.

Assim, frente às diretrizes nacionais da PNEEI acerca do que seja uma educação especial inclusiva, pode-se dizer que a educação especial no DF, hoje, não é efetivamente inclusiva. Dentre as razões que nos levam a esta conclusão podem ser apontadas, dentre outras, a ausência de acessibilidade nas escolas e a diversidade de locais de atendimento escolar de estudantes com deficiência no DF.

Esta constatação, embora baseada em dados, de modo algum desqualifica a política ou a oferta do atendimento escolar destinado aos estudantes com deficiência no DF. Mas, cumpre destacar que a opção do DF está na contramão das diretrizes da PNEEI, que prevê a readequação da escola regular para o atendimento desses estudantes. Por outro lado, cumpre também ressaltar que os dados e as falas dos sujeitos participantes desta pesquisa evidenciam os esforços para que esse atendimento ocorra da forma mais apropriada possível às necessidades específicas dos educandos, apesar dos problemas estruturantes, como a existência das barreiras físicas e ausência de monitores para apoiar a inclusão nas escolas.

Recentemente, o GDF publicou a Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral de seus estudantes, reafirmando a importância e,

portanto, garantindo a manutenção dos CEE no DF. Segundo matéria publicada no jornal *Correio Braziliense*, de 21 de fevereiro de 2014, essa iniciativa trouxe alívio e foi aplaudida por alguns pais de estudantes que hoje têm seus filhos atendidos nos CEE.

Diante do exposto, por fim, ressalta-se, que na opinião desta pesquisadora, mais importante do que a existência de um ou vários tipos de atendimento, o que deve ser garantido é o direito, bem como a dignidade e a qualidade da educação ofertada a todos os estudantes, com ou sem deficiência. Ainda assim, anseia-se pelo dia em que todas as escolas deste país serão verdadeiramente inclusivas.

Para que isso ocorra, como bem dito por Damázio (2005), a concepção de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola deve necessariamente passar por mudanças. Mudanças que começam em cada um de nós. Mudanças que exigem de nós consciência, estudo e comprometimento pessoal e profissional, cotidianamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Catalina Maria; SOUZA, Amaralina M. Las tecnologías aplicadas a la educación especial integradora: la contribución del software educativo "Hércules y Jiló". **Linhas Críticas**, Brasília, v. 13, n. 24, p. 131-150, 2007.

ALVES, Denise Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

AKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva – TA**: Atendimento educacional especializado - deficiência física. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

BIELER, Rosângela Berman. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, p. 70-71.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCII, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: Edunb, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.168p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação conta Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2011.

_____. Decreto Presidencial 5.296 , de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Contribuições do MDS à I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Acessibilidade: você também tem compromisso. **Cadernos de Estudos. Desenvolvimento em Debate**. Número 3 (Suplemento 1). Brasília, 2006.

CAMPUS, Francisco Itami. **Ciência Política**: introdução à teoria de Estado. Goiânia: Vieira, 2005.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. O Direito de ter Direitos. In: **SÉRIE de Estudos**. Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede. A era da informação:** economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999a .

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade. A era da informação:** economia, sociedade e cultura; v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FORUM de Tecnologias Assistivas e Inclusão Social da Pessoa Deficiente, 1., 2006, Belém PA. **Anais.UEPA**,. v.1, p.39 - 48.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v.135; n.124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação:** Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos.**Revista Ensaios Pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 108-121.

DISTRITO FEDERAL (Governo). **Diretrizes para a operacionalização do processo de identificação de alunos excepcionais do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Educação e Cultura. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. Brasília, 1984.

DISTRITO FEDERAL (Governo). Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 19/02/2014.

_____. Decreto 31.195, de 21/12/2009. Altera o Decreto nº 27.591, de 1º de janeiro de 2007, consolida as disposições do Decreto nº 28.007, de 30 de maio de 2007, e aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal** .Suplemento nº 246, de 22/12/09,Pág. 97.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Pública. Brasília, 2009. Disponível em:

<<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/regimento-escolar.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico “Carlos Mota” 2012.** Subsecretaria de Educação Básica. Brasília. 2012.

_____. **Portaria n. 303, de 23 de dezembro de 2013.** Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2014. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2013. .

_____. **Plano Plurianual do GDF 2012-2015.** Secretaria de Planejamento e Orçamento do Governo do Distrito Federal (SEPLAN). Disponível em:
<<http://www.seplan.df.gov.br/ppa-2012-2015.html>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Orientações e marcos legais para a inclusão. In: **ENSAIOS Pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 62-65, 2005.

FRANCO, Geisa Cunha. **A influência da Organização das Nações Unidas nas políticas públicas brasileiras dirigidas às famílias em situação de vulnerabilidade: o Programa Bolsa Família,** 2014. No Prelo.

FERREIRA, Antônio José. Plano Viver sem Limite: a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência no Brasil, **Revista Direitos Humanos.** Brasília, n. 9, p. 40-43, janeiro de 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo. As tecnologias assistivas em ambiente computacional e telemático: novos horizontes na educação de alunos com deficiência motora severa, **Revista da FACED,** n. 09. Universidade Federal da Bahia, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JUNIOR BARRA, Bianor Domingues. **O preconceito da deficiência nas relações afetivas:** a constituição subjetiva de um deficiente físico. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** [online]., v.17, n.spe1, p. 41-58, 2011a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>>. Acesso em: 02 jan. de 2013.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p.61-79, jul/set. Curitiba: UFPR, 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 01 fev. de 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/prefacio-historia-pcd>>. Acesso em: 28 dez. de 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel Costa; MASETTO, Marcos T; Behrens, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2001, p.133 – 173.

MATTOS, Silva Pereira Azevedo. **Marcos históricos e legais sobre a escolarização de pessoas com necessidades especiais.** . Monografia (Pedagogia). São Gonçalo: Universidade do Rio de Janeiro, 2011, 43 p. . Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/spam.1.2011.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

MAZZON, José Afonso. Projeto de estudos sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, Étnico Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômicas e Orientação Sexual. In: **RELATÓRIO Analítico Final.** Produto 7. São Paulo: Fipe. Brasília: Inep/MEC, 2009, 355 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 01 fev. de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MODESTO, VÍLLA Mariza Fraga. **Inclusão Escolar:** um olhar para a diversidade. As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008.

MORAN, José Manuel Costa (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2011. Cap. 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Inclusão Escolar: em busca da prática social. **Revista Ensaios Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 21-36, 2005.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos, 1950, 1960**. p. 241-260. (s/d). Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-667>. Acesso em: 05 mar. de 2014.

PRADO, Maria Elisabette Brisola. Os Princípios da Informática na Educação e o papel do professor: uma abordagem inclusiva. In: RAIÇA, Darcy (Org). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, p. 55-65, 2008.

RAIÇA, Darcy. Tecnologia e Educação Inclusiva. In: ____ **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, p. 19-33, 2008.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O Atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2013.

SCHLUNZEN, Elisa; SCHLUNZEN, Klaus. **Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência**. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC. Brasília, v. 2, n. 2, p. 46-51, 2006.

SOUZA, Amaralina Miranda. A informática educativa aplicada à educação especial: o software educativo “Hércules e Jiló”. **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Brasília, v. 9, n.17, p.233-247, jul. /dez. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNICEF, Educação para Todos. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: O Direito de Aprender – Resumo Executivo – Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade**. Brasília, 2009.

VALENTE, José Armando. Os Diferentes Letramentos como Expansão da Inclusão Digital: explorando os potenciais educacionais das tecnologias da informação e comunicação. In: RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, p. 67-84, 2008.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação: a construção do brasileiro**. Brasília, 2011. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

VIEIRA, EVALDO. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de mar. de 2013.

VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. **As TICs a Serviço da Educação Inclusiva: estudo de caso em duas escolas classes do Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 56p. Monografia (Especialização em Educação a Distância) – Programa de Pós Graduação em Educação a Distância, Centro de Educação a Distância – CEAD, UnB, Brasília, 2009.

APÊNDICE “A” - Questionário da Pesquisa

Prezado (a) Professor (a),

Sou pesquisadora vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, na condição de aluna regular. Estou pesquisando sobre a Política Educacional do Distrito Federal e o uso das Tecnologias no Apoio à Inclusão de Alunos com Deficiência, sob a orientação da Professora Dra. Amaralina Miranda de Souza.

Acredito que pela sua posição no contexto educacional do DF, sua opinião é muito importante para que eu possa conhecer melhor essa realidade, nas distintas Regionais de Ensino do DF. Por essa razão, você está sendo convidado(a) a responder este questionário e, caso aceite, informo-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

Aproveito para comunica-lo(a) que os resultados da pesquisa serão analisados e utilizados na dissertação, bem como eventuais eventos e publicações científicas. Desse modo, será possível disseminá-los e, quem sabe, contribuir para que melhorias possam ser implementadas no atendimento de crianças com deficiência e no uso das tecnologias nas escolas públicas do DF.

Podemos começar?

Muito obrigada!

Patrícia Vilas Boas

Bloco I – Características Profissionais do Respondente**1. Onde você trabalha atualmente?**

- Regional de Ensino de Brazlândia
- Regional de Ensino de Ceilândia
- Regional de Ensino do Gama
- Regional de Ensino do Guará
- Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
- Regional de Ensino do Paranoá
- Regional de Ensino de Planaltina
- Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro
- Regional de Ensino do Recanto das Emas
- Regional de Ensino de Santa Maria
- Regional de Ensino de São Sebastião
- Regional de Ensino de Sobradinho
- Regional de Ensino de Taguatinga
- Outros. Especifique: _____

2. Qual é o seu atual cargo?

- Diretor(a) da Regional de Ensino (R.E)
- Coordenador(a) da Educação Especial e Inclusiva na R.E
- Sou Coordenador(a) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na R.E
- Sou Professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)
- Sou Professor(a) de classe regular inclusiva
- Sou Professor(a) de classe especial
- Outros. Especifique: _____

3. Há quanto tem você atua na Educação Especial?

- menos de 01 ano
- De 01 a 04 anos
- De 05 a 08 anos
- De 09 e 14 anos
- Há mais de 15 anos

4. Há quanto tempo você trabalha no cargo (ou função) que ocupa hoje?

- menos de 01 ano
- De 01 a 04 anos
- De 05 a 08 anos
- De 09 e 14 anos
- há mais de 15 anos

5. Se você é professor(a) assinale em qual etapa do ensino você atualmente trabalha?

- () Não sou professor
- () Educação Infantil
- () 1ª Etapa do Educação Básica
- () 2ª Etapa do Educação Básica
- () Outro. Especifique: _____

6. Você já participou de algum curso de capacitação ou formação oferecido pelo GDF? Se sim, por favor, marque o (os) tema (s) que foram abordados nesse(s) curso(s):

- () Não participei, ou não me lembro.
- () Sim, já participei de cursos promovidos pelo GDF nos seguintes temas:
 - a. () Educação em Direitos Humanos
 - b. () Educação na Diversidade
 - c. () Educação Especial e Inclusiva
 - d. () o Uso de Tecnologias na Educação
 - e. () o Uso de Tecnologias na Educação Especial e Inclusiva
 - f. () Outros. Especifique: _____

6.1 Se você já participou de algum curso de capacitação ou formação oferecido pelo GDF, indique o número aproximado de cursos: _____.

7. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC, em 2008?

- () Sim, conheço plenamente
- () Sim, conheço parcialmente
- () Não conheço, ou não me lembro

Bloco II – A Educação Especial e Inclusiva na sua Regional de Ensino

8. Os alunos com deficiência da sua Regional de Ensino (ou Escola) estão sendo atendidos em? (marque mais de uma opção, se necessário)

- () Classes comuns do ensino regular
- () Classes Especiais
- () Salas de Recursos
- () Serviços de Itinerância
- () Centro de Ensino Especial (CEE)
- () Classes Hospitalares
- () Outros. Especifique: _____

9. Como você avalia a atual situação da(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais (SRM) da sua Escola (se for professor), ou da sua Regional de Ensino (se for trabalhador da R.E)?

-) A (s) SRM da minha escola (ou R.E) está (ão) em pleno funcionamento
-) A(s) SRM da minha escola (ou R.E) está (ão) funcionando Precariamente
-) A(s) SRM da minha escola (ou R.E) não está (ão) em funcionamento
-) Outros. Por favor, comente: _____

10. Em sua opinião, os professores da sua Regional de Ensino, que atuam nas SRM, estão preparados para utilizarem adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis com os alunos com deficiência?

-) Sim, os (as) professores(as) das SRM estão totalmente preparados
-) Não, os (as) professores (as) ainda não estão devidamente preparados
-) Avalio que os (as) professores (as) estão parcialmente preparados
-) Desconheço essa realidade ou não quero opinar

11. Em sua opinião, as tecnologias ajudam os(as) professores(as) e os alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem?

-) Sim.
-) Não.
-) Não sei, ou não quero opinar

12. Se sua resposta à questão anterior foi NÃO, a que você atribui o fato das tecnologias não ajudarem no processo de ensino e de aprendizagem de crianças com deficiência? Marque quantas alternativas quiser.

-) Os (As) professores (as) não estão preparados para utilizarem as tecnologias com os alunos com deficiência
-) As tecnologias disponíveis na escola não são adequadas às necessidades dos alunos com deficiência
-) O Uso das tecnologias é complicado, demanda esforço e tempo não disponíveis.
-) O problema maior são os alunos com deficiência, e não os professores.
-) Outros. Especifique:

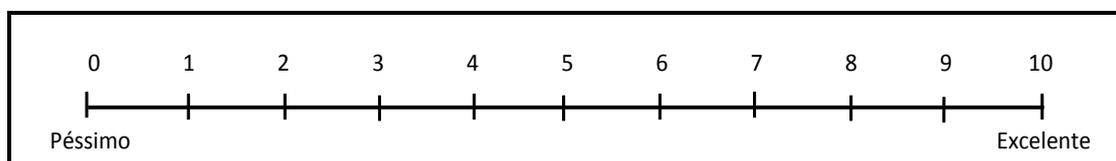
13. Você acredita que as tecnologias ajudam no processo de inclusão escolar e social de crianças com deficiência? Se sim, marque abaixo as afirmações com as quais você concorda.

-) Não acredito que as tecnologias ajudam no processo de inclusão social e escolar de crianças com deficiência
-) Sim, eu acredito que as tecnologias ajudam no processo de inclusão social e escolar de crianças com deficiência porque:
 - a.) As tecnologias elevam a autoestima dos alunos com deficiência.
 - b.) As tecnologias ajuda na socialização do aluno, superando preconceitos e evidenciando o seu potencial.

16. Em sua opinião, quais são as principais barreiras que a inclusão escolar enfrenta atualmente no DF?

- () Barreiras físicas (falta de acessibilidade arquitetônicas nas escolas)
- () Barreiras Atitudinais (preconceito e/ou falta de informação sobre as pessoas com deficiência)
- () Resistência dos Professores em receberem os alunos com deficiência nas classes regulares
- () Baixos salários dos professores
- () Ausência de recursos humanos e financeiros nas escolas
- () Falta de apoio da família
- () Falta de apoio ou de interesse dos Políticos e Gestores

Agora, utilizando a escala abaixo, onde “0” (zero) significa péssimo, e 10 (dez) significa excelente, avalie e comente as questões 17 e 18.



17. Sobre o atendimento educacional de alunos com deficiência na Rede Pública de Ensino no GDF, que nota você daria para a atual Política do GDF?

NOTA: _____

<p style="text-align: center;">Por que não mais?</p>	<p style="text-align: center;">Por que não menos?</p>
--	---

APÊNDICE “B” - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: A Política Educacional do Distrito Federal e o uso de Tecnologias no Apoio à Inclusão de Alunos com Deficiência: proximidades e distanciamentos frente à Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva.

Pesquisadora Responsável: Patrícia Augusta Ferreira Vilas Boas (e-mail: patriciavilasboas.bsb@gmail.com.br e telefone: (61) 3963.6399

1. O (A) Senhor (a) (nome do entrevistado) está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da minha pesquisa de mestrado.
2. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza (e-mail: amara@unb.br e telefone – 61 – 91628384). Encontra-se inserida nos padrões legais pertinentes do PPGE e assume o compromisso de respeitar as questões éticas em relação à coleta de dados para o estudo e as sua posterior publicação de cunho acadêmico.
3. Seu objetivo principal é conhecer e analisar a Política Educacional do Distrito Federal e o uso de Tecnologias no apoio à inclusão de estudantes com deficiência.
4. Como objetivos específicos da pesquisa proposta, pretende-se conhecer a história da educação especial nesta unidade federativa, e analisar a atual estrutura (física e tecnológica) disponível para o atendimento escolar de crianças com deficiência matriculadas na rede pública de ensino.
5. Desse modo, tendo recebido as explicações necessárias sobre a pesquisa e seus propósitos, o (a) senhor (a) autoriza, livre e espontaneamente, para fins de pesquisa e publicações decorrentes desse estudo, a sua identificação, bem como a utilização dos dados e informações prestadas nesta entrevista.
6. Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o (a) participante.
7. Declaro-me esclarecido e dou o meu conhecimento para o uso das informações oferecidas para fins do estudo acadêmico mencionado.

Brasília, ____/____/2013

Assinatura do (a) Entrevistado(a)

RG

Ass. da Pesquisadora