

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OFERTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Anahi Guedes de Mello**

Cite este artigo: MELLO, Anahi Guedes. Políticas públicas de educação inclusiva: oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.68-92, jul. 2010. Semestral. Disponível em: < www.habitus.ifcs.ufrj.br >. Acesso em: 26 jul. 2010.

Resumo: O objetivo principal deste estudo foi o de analisar a oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência da Escola Básica Almirante Carvalhal, uma escola da rede regular de ensino fundamental pública localizada no bairro Coqueiros, município de Florianópolis, a partir da perspectiva dos professores e demais técnicos da escola. A inclusão escolar está assegurada por inúmeros instrumentos legais, mas ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la. Neste estudo, observou-se a necessidade de mais subsídios políticos para oferecer condições adequadas de ensino aos alunos com deficiência, dentre eles destacam-se a capacitação e formação de professores nas inúmeras demandas da área da deficiência, especialmente aquelas relacionadas às necessidades específicas de cada aluno em relação à oferta de tecnologia assistiva. Para isso, discute-se a construção histórica do conceito de educação inclusiva, dos conceitos de tecnologia assistiva e ajudas técnicas e, finalmente, a partir dos dados coletados de um questionário aplicado durante a pesquisa de campo, analisa-se algumas questões pertinentes às políticas públicas de educação inclusiva, no sentido de reafirmar a necessidade de um projeto de avaliação institucional baseado em critérios e indicadores sociais bem definidos, de forma a garantir com maior eficácia o compromisso público de educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: políticas públicas, educação inclusiva, tecnologia assistiva, pessoas com deficiência.

1. Introdução

Quando um aluno com deficiência é recebido no ambiente escolar com barreiras econômicas, físicas e sensoriais que o impedem, por exemplo, de ir até a sala de aula, ou de fazer a leitura de um texto com autonomia, instala-se um poderoso fator de exclusão social, não havendo inclusão de fato, apesar da boa vontade de alguns professores. É preciso que a infraestrutura da escola esteja coerente com os princípios de inclusão ao promover a participação também dos alunos com deficiência, através dos cuidados em relação ao entorno[1], à estrutura física da escola e, principalmente, **aos recursos e serviços de tecnologia assistiva[2] aptos a recebê-los sem restrições num ambiente atendo às diferenças.** Neste sentido, a discussão em torno das políticas educacionais inclusivas, apesar de ser norteadora e

dominante na educação especial, requer adaptações, aprimoramentos e constantes avaliações institucionais dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem e a socialização desses sujeitos.

As Políticas Públicas de Educação Inclusiva, expressas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, discutem aspectos já evidenciados no cotidiano escolar dos professores que atuam nas séries iniciais das escolas públicas do país. Este estudo em sua essência traz embutido a defesa dos direitos dos alunos com deficiência, demandantes de serviços educacionais especializados. Especificamente, analisou-se a oferta de tecnologia assistiva para alunos com deficiência da Escola Básica Almirante Carvalhal, uma escola da rede regular de ensino fundamental pública localizada no bairro Coqueiros, município de Florianópolis, a partir de informações colhidas dos professores e demais técnicos dessa escola.

2. Aspectos Conceituais

2.1 Panorama geral da escolaridade de Pcd[3]

A deficiência afeta, no mundo inteiro, pelo menos 600 milhões de pessoas, das quais 400 milhões vivem nos países em vias de desenvolvimento. Pode-se estimar que há um total de 79 milhões de pessoas com deficiência na América Latina e Caribe[4]. No Brasil, segundo o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[5], aproximadamente 25 milhões de brasileiros declararam possuir algum tipo de deficiência permanente, o que representa 14,5% da população brasileira. No Estado de Santa Catarina, 14,21% da população são de pessoas com deficiência. Destes, 9,83% tem idade entre 0 e 17 anos. Dentro deste percentual populacional brasileiro, em relação à escolaridade Neri (2003) aponta que a situação para as pessoas com deficiência é bastante crítica:

“27,6% dos indivíduos têm de 4 a 7 anos de estudo, e uma entre quatro pessoas (25,03%) não têm instrução. No caso das PPDs[6], esse quadro é ainda mais grave, uma vez que 27,61% não possuem escolaridade, contra 24,6% entre a população sem deficiência [...]” (NERI, 2003, p. 25)

Segundo o *Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras - Diversidade e Equidade* (2003), também baseado no Censo 2000 do IBGE, as crianças e adolescentes com deficiência de 7 a 14 anos têm o dobro de chance de estar fora da escola, comparada às crianças e adolescentes sem deficiência. O mesmo estudo diz que quando se analisa a escolaridade de pessoas, com 15 anos ou mais, sem deficiência comparativamente às com deficiência, verifica-se que 41,3% dessa população que apresenta deficiência ou não possui instrução ou tem menos de 1 ano de estudo, o que representa cerca de 5 milhões e 800 mil pessoas. E que 26,9% das pessoas com deficiência do total desse grupo, cerca de 5 milhões e 200 mil possui

apenas de 1 a 3 anos de estudo.

Somando-se esses dois grupos, totalizam-se quase 11 milhões de pessoas com deficiência com 15 anos ou mais com nenhuma ou baixíssima escolaridade, o que assinala uma situação que evidencia a grande dificuldade delas em terem acesso e permanecerem na escola.

Em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, 11,9% da população é composta de pessoas com deficiência. Desse total, o percentual que frequentou, entre 2002 e 2006, a escola da rede municipal de ensino regular é de 55,4%**[7]**.

Uma possível explicação para as disparidades educacionais encontradas na população com deficiência deve-se à precariedade do atendimento a essas pessoas desde as primeiras fases da educação, além da falta de informação e capacitação dos diretores, professores e demais funcionários das escolas, o que reflete, por conseguinte, no fato de que as políticas públicas de inclusão nas escolas costumam atacar as conseqüências e não as causas. Por exemplo, a inadequação das vias urbanas, das calçadas e do transporte coletivo contribuem para que o aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida muitas vezes fique impedido do acesso à educação. A outra hipótese poderia estar diretamente relacionada à ausência de estratégias e investimentos públicos que visem à oferta de tecnologia assistiva, porquanto não somente a acessibilidade ao espaço físico da escola como também a acessibilidade às comunicações bem como as condições didático-pedagógico-tecnológicas oferecidas pela escola igualmente podem influenciar decisivamente no desempenho escolar dos alunos com deficiência.

2.2 Educação inclusiva e tecnologia assistiva

Alguns estudos**[8]** apontaram como necessidade mais emergente para a inclusão a especialização e aperfeiçoamento continuado dos professores, além da disponibilidade de tecnologia assistiva. Todavia, como interface desse processo, a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar-lhes recursos materiais, exige que tanto a escola quanto a sociedade assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos. Corroborando essa idéia, há relatos**[9]** de que mesmo frequentando a escola, isso não concretiza a experiência de pertencimento, tampouco a inclusão do aluno com deficiência na dinâmica escolar. Na prática, percebe-se que mesmo aqueles alunos com deficiência que se encontram inseridos no sistema regular de ensino, eles continuam sendo isolados dos seus colegas sem deficiência, o que reforça a lógica do preconceito, na qual a pessoa com deficiência, em função de seu corpo deficiente, é vista sem necessidades cognitivas, de interações sociais e de aprendizagem:

“O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro.

A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano.” (SILVA, 2006, p. 426)

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988[10] inicia-se uma nova perspectiva teórica sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência: a de que elas devem ser educadas “preferencialmente na rede regular de ensino”[11]. Quase uma década depois, com a LDBEN[12] de 1996, o paradigma da Educação muda da *Integração Social* para a *Inclusão Social*[13], e com ela vêm o nome de Educação Inclusiva. Mas para que esta mudança ocorresse foi fundamental a influência e pressões exercidas por diversos atores sociais e pelas organizações não-governamentais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de assegurar legalmente a equiparação de oportunidades educacionais a este grupo social.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2008), aprovada por unanimidade em 13 de dezembro de 2006 durante a Assembléia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, logo na primeira disposição de seu artigo sobre o Direito à Educação, o artigo 24, proclama o reconhecimento do "direito das pessoas com deficiência à educação". E mais: "para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]." Isto significa que para as pessoas com deficiência não há acesso à educação fora de "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis." Neste sentido, a Educação Inclusiva alude a uma série de iniciativas e propostas que procuram avançar em direção à educação de qualidade para todos os alunos. Implica, portanto, preocupar-se com a aprendizagem e participação plena de todos os estudantes vulneráveis a situações excludentes da vida cotidiana. Para isso, resulta determinante transformar o contexto, isto é, reestruturar a cultura, as políticas públicas e as práticas institucionais de forma que respondam à diversidade de alunos em suas respectivas localidades.

De forma geral, para verificarmos se uma escola garante ou não práticas inclusivas em salas de aula às crianças e adolescentes com deficiência precisamos levar em consideração as seguintes questões:

- Quem está se deparando com barreiras que limitam sua aprendizagem e participação?;
- Quais ou de que tipo são as barreiras?;
- Que podemos fazer para minimizá-las?;
- Que recursos dispõem para facilitar a aprendizagem e a participação?; e
- Que novos recursos podemos conseguir para promover a participação e a aprendizagem de todos?[14]

Em outras palavras, todas estas questões acima levantadas implicam em levarmos em conta, além do entorno, da infra-estrutura do edifício da escola, da sala de aula e seu mobiliário, do material didático, da formação e capacitação dos professores e demais serviços de apoio humano, também a oferta de tecnologia assistiva ou ajudas técnicas[15].

Assim, ainda em relação à tecnologia assistiva, acredita-se que o sucesso escolar de alunos com deficiência pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dele. É o que se observa nas escolas, conforme nos mostra a pesquisa de Rocha (2006), a partir das situações e necessidades específicas desses alunos, cujo aprendizado e a realização de atividades escolares rotineiras lhes são desafiadores, junto com professores, colegas e familiares, pois os recursos e as alternativas disponíveis lhes são caros e pouco acessíveis, razões pelas quais torna-se necessário disseminar e fomentar a produção de tecnologia assistiva. Na verdade, a professora que busca a resolução de problemas funcionais, no dia a dia da escola, mesmo sem sabê-lo produz tecnologia assistiva. Por exemplo, ao engrossar o lápis para facilitar a apreensão e a escrita ou ao fixar a folha de papel com uma fita adesiva para possibilitar que não deslize com a movimentação involuntária do aluno com deficiência. Ou ainda, ao projetar um assento e um encosto de cadeira que garanta a estabilidade da postura corporal e favoreça o uso funcional das mãos. Ao fazê-lo dessa forma, a professora cria soluções e estratégias, a partir do reconhecimento de um universo particular. Portanto, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas de aprendizagem e qualidade de vida. Em termos gerais,

“[...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares.” (MEC, 2006, p. 19)

Entretanto, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República através da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, estabeleceu a substituição da expressão ajudas técnicas pela de tecnologia assistiva, por considerá-la a mais apropriada, dentre outras razões,

“[...] por ser uma expressão bastante específica ao conceito ao qual representa, diferentemente das expressões “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, que são mais genéricas e também utilizadas para referirem-se a outros conceitos e realidades diferentes.” (CAT, 2007b)

Portanto, esse comitê recomenda a utilização única da expressão tecnologia

assistiva em todos os documentos[16]. Assim, ao retomar o tema da implementação da tecnologia assistiva na escola, entender-se-á por atendimento educacional especializado como aquele que estruturará e disponibilizará tecnologia assistiva, e os espaços onde ele ocorre são chamados de salas multimeios[17].

Por outro lado, o alto custo das ajudas técnicas importadas obrigou o governo brasileiro a investir em programas de pesquisa aplicada, com vistas ao desenvolvimento de produtos nacionais adaptados de alta tecnologia. Outra medida adotada pelo governo foi criar o catálogo nacional de ajudas técnicas[18]. No caso de não se conseguir as ajudas técnicas necessárias, pode-se pensar em soluções mais simples com materiais alternativos, adaptando-os e, por conseguinte, barateia-se os custos ou torna-os gratuitos. Outrossim, apesar da novidade e avanço proporcionado pela criação do catálogo nacional de ajudas técnicas, também é importante, conforme afirma Mello (2008),

“[...] que se crie condições para que as pessoas com deficiência adquiram as ajudas técnicas necessárias às suas atividades, através da concessão de subsídios e planos de financiamento destinados à aquisição das mesmas.” (MELLO, 2008, p. 79)

2.3 Educação inclusiva e políticas públicas

A inclusão escolar está assegurada pela legislação brasileira, mas, conforme já dito, ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la. Estados e municípios têm orientado as políticas de inclusão na área da educação pelo baixo custo. Prescindindo da escola especial e/ou de entidades filantrópicas especializadas que absorviam verbas de custeio e direcionando o alunado com necessidades educacionais especiais (NEE)[19] para a rede pública, os gastos com equipamentos e capacitação de mão-de-obra deixam de ser mantidos pelo governo ou quando esse mesmo governo desenvolve alguma ação no sentido de preparar a escola regular para receber esses alunos, ele o faz minimamente. Em outras palavras, a manutenção e aprimoramento do sistema acontece de maneira insuficiente, o que é corroborado por Seibel (2007):

"Os dados revelam que é o setor público que mais tem absorvido as matrículas em Educação Especial, enquanto que no ensino superior é o setor privado que mais atende esta demanda. Ao mesmo tempo pode-se observar que a participação nos dois níveis, considerando o tipo de deficiência indica perfis sociais diferentes. [...] Na avaliação de MENDES (2006)[20], não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas considerando, entre outros aspectos o aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial; o fato de que a maioria continua à margem de qualquer tipo de escola; os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns. No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de

implementação das propostas, assim como faltam indicadores para monitorar o processo. A motivação maior dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. Também a médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais. Em síntese, os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais.” (SEIBEL, 2007, p. 02-03)

No Estado de Santa Catarina, das 2.112 escolas com alunos com deficiência incluídos no sistema de ensino regular, 87,5% tinham computadores, 39,4% laboratórios de informática e 54,1% com acesso à internet. E das 2.801 escolas especiais ou com classes especiais desse estado, com matrículas na área da Educação Especial em 2006, 98,6% tinham computadores, 35% laboratórios de informática e 79,3% com acesso à internet. Quanto à acessibilidade nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina com Educação Básica (5.592), 10,12% tinham sanitários adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais e 6,83% com dependências e vias adequadas a esses alunos. No que se refere aos professores, 1227 tinham curso de no mínimo 40 horas para atender alunos com NEE[21].

Em termos de políticas públicas, com relação à oferta de serviços públicos de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência, é possível perceber a ausência de avaliações de políticas públicas nesta área, tanto na esfera estadual quanto na municipal, marcadas pela falta de indicadores de excelência capazes de “melhorar a qualidade das decisões e garantir a maximização da consecução dos objetivos definidos pelas políticas e programas.” (FARIA, 2005, p. 102); contudo, o levantamento sistemático de algumas informações complementares que possibilitem adequar e atualizar continuamente a política, melhorando a performance e gerando *feedback* tanto para os financiadores, gestores, formuladores e pessoal técnico quanto para os usuários e beneficiários do programa, caracteriza uma ferramenta poderosa para o procedimento de avaliação desse tipo de política. E é neste sentido que entra o conceito de *policy arena* (LOWI *apud* FREY, 2000), em que diversos atores sociais participam de um mesmo ambiente onde acontece o debate, ou seja, este conceito

“[...] parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação. Os custos e ganhos que as pessoas esperam de tais medidas tornam-se decisivos para a configuração do processo político.” (FREY, 2000, p. 223)

Ainda, dentro da perspectiva da *policy arena*, entendo que os serviços públicos de

oferta de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência se enquadram na categoria de *políticas distributivas*, ou seja,

“São caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que políticas de caráter distributivo só parecem distribuir vantagens e não acarretam custos – pelo menos diretamente percebíveis – para outros grupos. [...] Em geral, políticas distributivas beneficiam um grande número de destinatários, todavia em escala relativamente pequena.” (FREY, 2000, p. 224)

Porquanto, para avaliarmos este tipo de política, é importante também ressaltar que não há paradigmas conceituais sobre a prática avaliativa, senão um esforço no sentido de se estabelecer estruturas de referência para a análise e formulação de políticas mais consistentes. Aliás, Costa & Castanhar (2003), enfatizam que

“Uma vez que o poder público passa a delegar a agências autônomas e empresas privadas a execução de seus serviços, cresce a necessidade de avaliação. De fato, a desestatização dos serviços públicos e a crescente autonomia conferida às agências públicas, exigindo a adoção de formas de definição de desempenho em contrato, baseadas na prévia definição de indicadores e medidas de sucesso, impõe à administração pública a necessidade de desenvolver instrumentos e metodologias de avaliação, ágeis e de baixo custo, capazes de oferecer aos dirigentes bases mais sólidas para a tomada de decisões em matéria de políticas públicas e à sociedade em geral uma apreciação mais precisa sobre o desempenho de tais agências. A avaliação de resultados passa a ser, portanto, pedra fundamental na sustentação da reforma do Estado.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972)

Para o caso da política de oferta de serviços de tecnologia assistiva da Escola Almirante Carvalhal, a metodologia de avaliação levaria em conta um dos critérios definidos por esses autores, ou seja, prioritariamente o critério de equidade, em que se “procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 973). Quanto aos indicadores sociais, propõe-se adotar a proposta de Rob Vos (*apud* COSTA; CASTANHAR, 2003), em que os indicadores das categorias *de insumo* e *de acesso* atendem aos propósitos deste trabalho, uma vez que

“Os indicadores de insumo[22] se referem aos meios (recursos) disponíveis para se obter um determinado padrão de vida. Esses meios para atender necessidades básicas distintas podem incluir, por exemplo, [...] na área da educação, o número de escolas e de professores por aluno. Já os indicadores de acesso identificam os determinantes que permitem tornar efetiva (e em que grau) a utilização de recursos disponíveis para atender determinadas necessidades básicas. Para fins de avaliação de políticas e

programas sociais esse terceiro tipo de indicadores [os de acesso] é particularmente relevante, já que a existência de serviços básicos não lhes assegura o acesso universal.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 974-975)

Finalmente, propõe-se a *avaliação de processos ou formativa* como modalidade de avaliação a ser seguida, em que se

“[...] investiga de forma sistemática o desenvolvimento de programas sociais com o propósito de: medir a cobertura do programa social; estabelecer o grau em que está alcançando a população beneficiária; e, principalmente, acompanhar seus processos internos. Seu objetivo é detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação e gerar dados importantes para sua reprogramação, através do registro de eventos e de atividades. Assim, o uso adequado das informações produzidas durante o desenvolvimento do programa permite introduzir mudanças no seu conteúdo durante a própria execução. [...] essa modalidade de avaliação se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo também chamada de avaliação formativa. Sua aplicação requer, todavia, que se possa desenhar os fluxos e processos de programa. Além disso, pressupõe a existência de um adequado sistema de informações gerenciais, que serviram de base ao trabalho dos gestores e dos avaliadores na época oportuna.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 980)[23]

3. Objetivos e hipóteses

O objetivo geral é analisar a oferta de tecnologia assistiva disponibilizada na Escola Básica Almirante Carvalhal, de Florianópolis, para alunos com deficiência. Dentre os objetivos específicos estão: 1) investigar o grau de informação e/ou capacitação dos funcionários da escola em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva, no sentido de experiência, treinamento e conhecimento para trabalhar com alunos com deficiência, a fim de compor argumentos que possam no futuro melhor auxiliar os processos de avaliação institucional e formulação de novas políticas públicas de inclusão[24]; 2) apresentar gráficos e/ou tabelas para visualização e análise dos dados coletados; e 3) a partir dos resultados obtidos dos dados coletados, propor, no âmbito dos programas educacionais, algumas diretrizes para a elaboração de projetos de avaliação de políticas públicas mais inclusivas.

Utilizou-se como variável dependente para essa análise o conhecimento dos funcionários da escola em relação à disponibilidade dos equipamentos destinados aos alunos com deficiência, como indicador do mínimo pré-requisito para o atendimento educacional especializado, que é conhecer o que é oferecido e pode ser utilizado.

Como variáveis independentes, utilizou-se o cargo do funcionário, sua formação

profissional, o tempo de experiência na função atual e se recebe cursos de capacitação.

Trabalhou-se, nesse estudo, com as seguintes hipóteses:

1. A maioria dos professores, ao lidar diretamente com os alunos, tem maior conhecimento sobre a disponibilidade, na escola, dos equipamentos destinados aos alunos com deficiência;
2. Funcionários com formação na área de Pedagogia têm maior afinidade com a temática da deficiência e, portanto, têm maior conhecimento sobre a disponibilidade dos equipamentos;
3. Funcionários mais antigos conhecem mais a escola e o que ela possui, portanto, conhecem sobre a disponibilidade desses equipamentos na escola; e
4. Receber capacitação é primordial para ampliar o conhecimento dos funcionários; portanto, os que recebem capacitação têm conhecimento do tema e dos equipamentos e, com isso, estão mais preparados para atender os alunos com deficiência.

4. Metodologia

Foi feita uma pesquisa de campo durante o mês de novembro de 2007, com aplicação de um questionário[25] de perguntas semi-abertas dirigidas ao corpo técnico, selecionado por censo, da Escola Básica Almirante Carvalhal[26]. Em seguida, as informações disponibilizadas nas entrevistas semi-abertas foram compiladas em dados estatísticos[27], representados na forma de gráficos e tabelas. Para esta finalidade, utilizou-se os softwares *Excel* e *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), respectivamente. Estes procedimentos metodológicos serviram para um primeiro diagnóstico situacional da escola.

5. Resultados e análise dos dados

Seguem-se os resultados observados, em forma de tabelas e gráficos, com os cruzamentos e análise de correlação entre as variáveis independentes e a variável dependente (o conhecimento dos funcionários sobre a disponibilidade dos equipamentos na escola).

Tabela 1: Cargo do funcionário x Disponibilidade

		Disponibilidade		
		Sabe	Não sabe	Total
Cargo	Professor(a)	3 25,0%	9 75,0%	12 100,0%
	Supervisor de Ensino	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Secretária	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Auxiliar de ensino	5 83,3%	1 16,7%	6 100,0%
	Auxiliar administrativo	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Diretora	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Total	10 45,5%	12 54,5%	22 100,0%

Nesse cruzamento é alarmante constatar que 75% dos professores desconhecem sobre a disponibilidade dos equipamentos na escola. Vejamos isso no gráfico 1 a seguir:

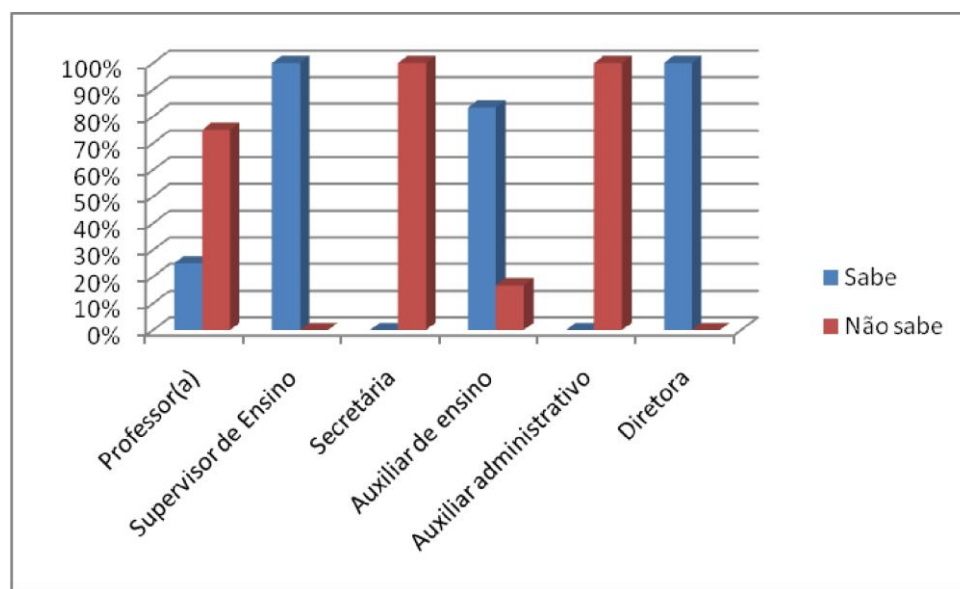


Gráfico 1: Cargo do funcionário x Disponibilidade

Correlação entre as variáveis cargo do funcionário e seu conhecimento sobre a disponibilidade dos equipamentos:

		Cargo
Disponibilidade	Pearson Correlation	-,410
	Sig. (2-tailed)	,058
	N	22

Há uma correlação moderada e negativa (- 0,410 entre as duas variáveis), ou seja, a função do funcionário afeta, de maneira moderada, inversamente seu conhecimento sobre a disponibilidade dos equipamentos.

Tabela 2: Formação x Disponibilidade

		Disponibilidade		
		Sabe	Não sabe	Total
Formação/Graduação	Pedagogia -séries iniciais; orientação educacional; supervisão escolar; deficiência mental e educação especial	6	5	11
		54,5%	45,5%	100,0%
	Educ. Física	1	3	4
		25,0%	75,0%	100,0%
	Outros:Geog. Est. Soc.	3	4	7

	Ciênc. Sociais, Psicologia, Administração; Letras; História; Línguas litert. Matemática;	42,9%	57,1%	100,0%
	Total	10	12	22
		45,5%	54,5%	100,0%

No cruzamento entre as variáveis, nota-se que o maior percentual dos que sabem sobre a disponibilidade dos equipamentos está entre os profissionais com formação na área de Pedagogia, conforme mostrado também no gráfico 2:

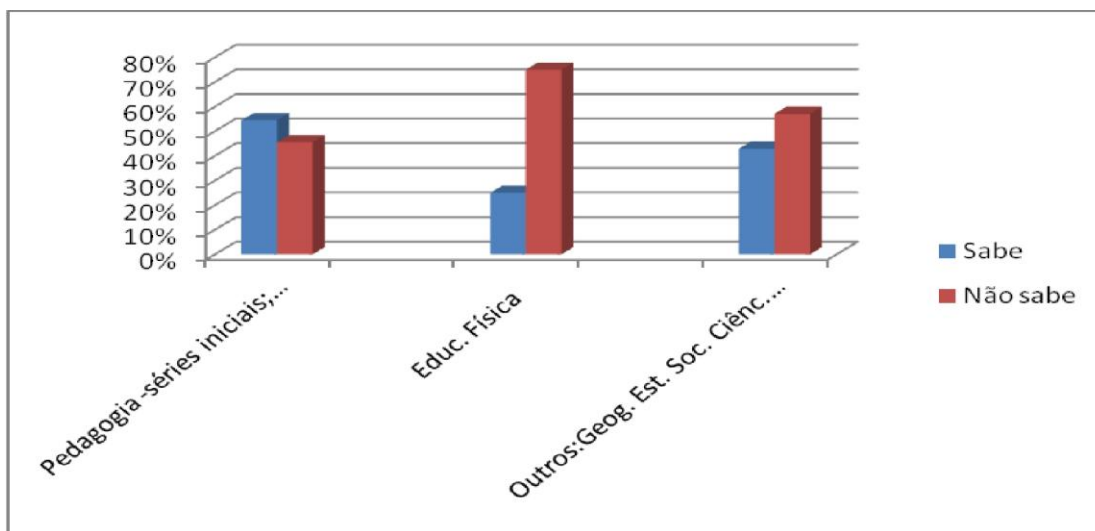


Gráfico 2: Formação x Disponibilidade

Correlação entre as variáveis formação e disponibilidade:

		Formação/Graduação
Disponibilidade	Pearson Correlation	,122
	Sig. (2-tailed)	,589
	N	22

Há uma correlação fraca e positiva (0,122) entre as variáveis.

Tabela 3: Tempo de experiência x Disponibilidade

		Disponibilidade		
		Sabe	Não sabe	Total
Anos de experiência na função atual	De 0 a 10 anos	5 62,5%	3 37,5%	8 100,0%
	De 11 a 20 anos	2 66,7%	1 33,3%	3 100,0%
	De 21 a 30 anos	3 27,3%	8 72,7%	11 100,0%
	Total	10 45,5%	12 54,5%	22 100,0%

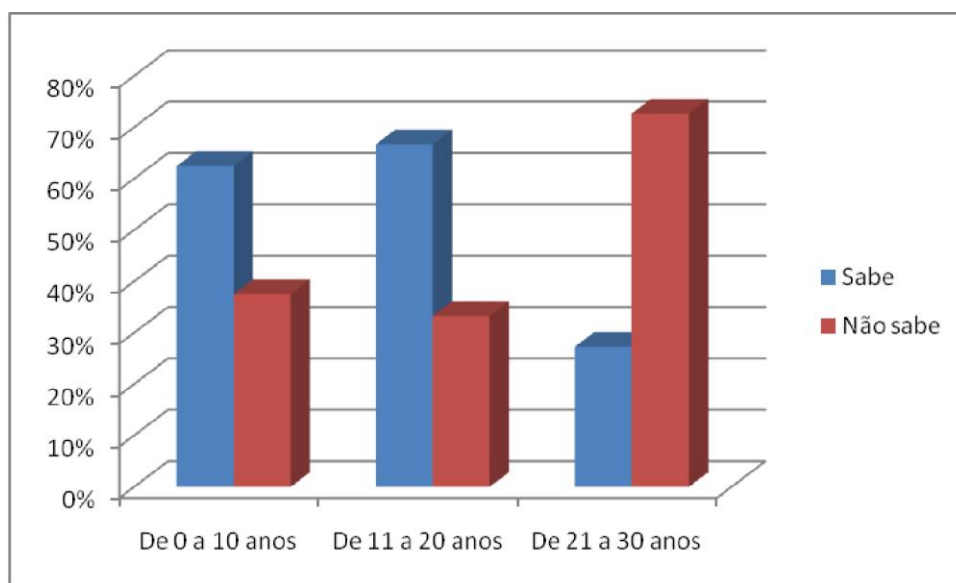


Gráfico 3: Tempo de experiência x Disponibilidade

É interessante notar que, dos funcionários com mais de 20 anos na função, é alto o índice (72,7%) dos que não conhecem sobre a disponibilidade dos equipamentos.

Correlação entre as variáveis tempo de experiência e disponibilidade:

		Anos de experiência na função atual
Disponibilidade	Pearson Correlation	,334
	Sig. (2-tailed)	,129
	N	22

Aqui, notamos que há uma correlação moderada e positiva entre o tempo de experiência do funcionário com seu conhecimento sobre a disponibilidade dos equipamentos.

Tabela 4: Recebe capacitação x Disponibilidade

		Disponibilidade		
		Sabe	Não sabe	Total
Recebe capacitação para trabalhar com alunos com deficiência?	Sim	3 100,0%	0 ,0%	3 100,0%
	Não	4 28,6%	10 71,4%	14 100,0%
	Atualmente sim	2 100,0%	0 ,0%	2 100,0%
	Atualmente não	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
	Total	10 45,5%	12 54,5%	22 100,0%

Nota-se, no cruzamento entre as variáveis, a importância dos cursos de capacitação para os funcionários da escola. Dos que não recebem, 71,4% desconhecem sobre a disponibilidade dos equipamentos.

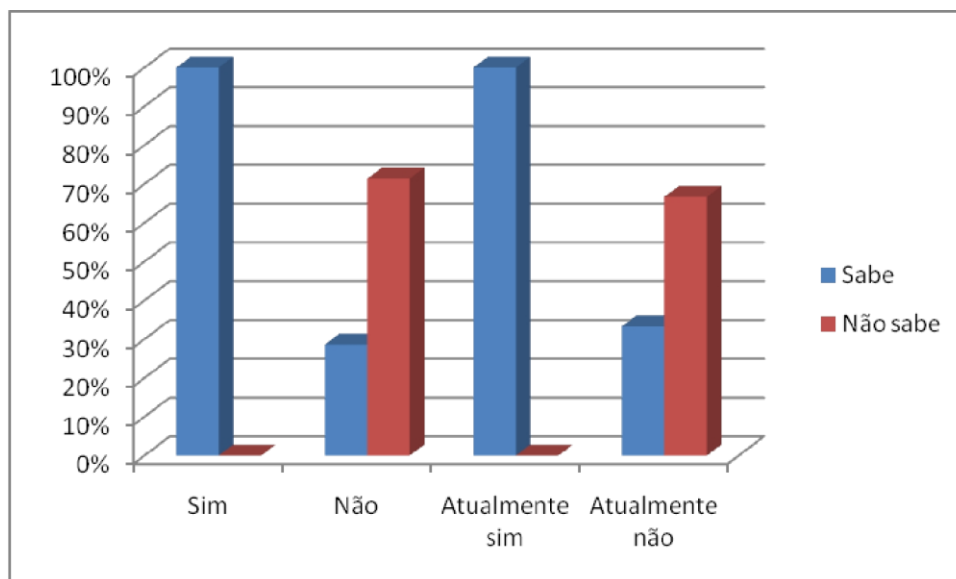


Gráfico 4: Recebe capacitação x Disponibilidade

Correlação entre as variáveis capacitação e disponibilidade:

		Recebe capacitação para trabalhar com alunos com deficiência?
Disponibilidade	Pearson Correlation	,137
	Sig. (2-tailed)	,544
	N	22

Da análise de correlação, notamos que há uma correlação fraca e positiva entre as variáveis (0,137).

6. Considerações Finais

Pode-se tirar duas conclusões principais acerca dos resultados encontrados. A primeira é que muitos professores sequer sabem da existência ou conhecem o potencial educativo da tecnologia assistiva para os alunos com deficiência; a segunda é que muitos cursos de graduação com habilitação plena em licenciatura não incluem a formação no conhecimento e uso dessas

ferramentas tecnológico-educacionais, o que pode ocasionar iniciativas desarticuladas e falta de comunicação dentro da escola e/ou entre a escola, a família e a secretaria municipal de educação.

Em suma, os resultados confirmaram as hipóteses números 2 e 4. A explicação para a hipótese 2 deve-se ao fato de que no currículo de Pedagogia geralmente é obrigatória a matrícula em disciplinas sobre ou com temas relativos à educação especial e/ou educação inclusiva e, conseqüentemente, são os pedagogos quem têm maior preparo com a temática da deficiência, contrariamente aos funcionários com outra formação acadêmica e, portanto, detém maior conhecimento sobre a disponibilidade desses equipamentos. Em relação à hipótese 4, a não-capacitação dos professores em temáticas relativas à deficiência pode implicar na não-apropriação de conhecimentos específicos sobre tecnologia assistiva para alunos com deficiência.

A não confirmação da hipótese 1 deve-se muito mais à falta de capacitação dos professores em assuntos que dizem respeito às pessoas com deficiência. Ainda sobre esta hipótese, os resultados mostraram que são os auxiliares de ensino, e não os primeiros, quem detém maior conhecimento sobre a disponibilidade desses equipamentos. Isso porque são justamente os auxiliares de ensino os profissionais que têm capacitação em tecnologia assistiva e, portanto, são treinados para atuar dentro da sala multimeios, atendendo alunos com deficiência. Quanto à não confirmação da hipótese 3, uma possível explicação poderia estar relacionada à resistência dos funcionários mais antigos às mudanças na área de educação, pois eles vêm de uma época em que a educação escolar de alunos com deficiência tinha um viés assistencialista e operava sob o paradigma da integração.

Meu propósito era conhecer uma das escolas com sala multimeios, e como a população de funcionários da Escola Almirante Carvalhal era pequena, fez-se o censo. Assim, pelo fato de ser por censo e não por amostragem, não se levou em consideração o valor de p , que nos informa se a correlação entre as variáveis é ou não significativa, pois isso serve apenas para amostras.

Em essência, a implementação de políticas públicas é pontuada por um conjunto de leis e documentos oficiais que visa a especificar as ações inclusivas. As práticas, entretanto, confrontam tanto com os conflitos e tensões originados pelas condições sociais gerais quanto com as propriedades dos sistemas educacionais. Não podemos considerar uma determinada escola como inclusiva se o entorno, a forma de se chegar a essa escola e a disponibilidade e uso de tecnologia assistiva não acontece de forma adequada. É imprescindível, portanto, observar quais aspectos da inclusão podem se restringir ao universo do ambiente escolar e quais ultrapassam essa fronteira. Neste sentido, deve-se buscar responder tais questões a partir de análises sistemáticas sobre as condições que a escola dispõe para ser inclusiva numa sociedade com tantas diversidades e adversidades. Como fazer a passagem do nível da garantia legal dos direitos dos alunos com deficiência para o nível da experiência vivida por eles? Como avaliar a eficácia das políticas inclusivas no sentido de possibilitar aos alunos com deficiência o acesso ao conhecimento através do uso de tecnologia assistiva?

Importante ressaltar, sobretudo, que a educação é uma das políticas públicas, mas não a única, em processo acelerado de mercantilização. Com a prática da educação inclusiva garantida por nossa legislação brasileira, à medida que aumentar a presença das crianças e adolescentes com deficiência nas escolas, a demanda por acessibilidade será deflagrada até se tornar inquestionável. É especialmente importante que os futuros profissionais recebam o devido preparo ao longo de sua formação universitária para trabalharem com a diversidade, inclusive aprender sobre todos os conceitos levantados nessa pesquisa (Inclusão Escolar, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, etc). Portanto, é indispensável a capacitação dos professores em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva.

Finalmente, propõe-se, no âmbito dos programas educacionais, algumas diretrizes para a elaboração de projetos de avaliação de políticas públicas mais inclusivas:

- Incorporar aos programas públicos já existentes nas escolas – Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola, etc. – o princípio da inclusão;
- Desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores sociais) dos programas implantados e realizar pesquisas qualitativas e quantitativas que:
 - a) ofereçam evidências realísticas (concretas) acerca dos resultados dos programas implantados com vistas à análise/revisão e modificação dos programas anteriores; e
 - b) identifiquem experiências de sucesso a fim de disseminá-las e replicá-las, objetivando alimentar o sistema educacional no processo de avaliação da efetividade da política;
- Criar formas de participação das comunidades escolares – professores, alunos, gestores, técnicos, famílias – na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas e valorizar e utilizar os recursos já existentes na escola;
- Os planos estratégicos de ação nos programas devem acontecer dentro das escolas e levar em conta as particularidades contextuais;
- Criar programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula do sistema regular de ensino;
- Disseminar na rede pública materiais produzidos pelo governo federal, estadual e municipal da área de educação de alunos com deficiência; e
- Disseminar na rede pública do município de Florianópolis experiências bem sucedidas de alunos com risco de fracasso e evasão.

7. Anexos

QUESTIONÁRIO

Data: ___/___/___.

1) Quantos alunos com deficiência sua escola atende? _____ () Não soube responder NSR

2) Qual o total de alunos? _____ () Não soube responder - NSR

3) Quantos frequentam a sala multimeios? _____ () Não soube responder - NSR

Utilizando o quadro abaixo, responda às seguintes questões:

4) Quais os principais equipamentos disponibilizados para esses anos na escola?

5) Quais podem levar para casa?

6) Quais são deles?

7) Quais são emprestados?

8) Quais são personalizados?

Lupa					Intérprete de Libras					Computador				
Régua-lupa					Adaptador para teclado digital					Gravadores				
Lupa eletrônica					Máquina Braille					Sintetizadores de voz				
Sorobã					Teclado ampliado de computador									
Telescópio					Softwares para comunicação									
Reglete+punção					Vocalizador									
Recursos pedagógicos					Acionador para computador									
CDs e DVDs					Adaptador de lápis									
Materiais em Braille					Outros									

9) As famílias das pessoas com deficiência acompanham o processo de desenvolvimento

do(a) aluno(a) na escola?

Sim Não Às vezes Somente algumas Não soube responder

10) Na sua opinião, o que poderia ser disponibilizado, modificado ou adaptado mas ainda não o é no sentido de facilitar o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento?

11) Qual sua formação?

12) Quantos anos tem de experiência em sala de aula? _____

13) Quantos anos tem de experiência na função que atualmente exerce? _____

14) Realizou alguma especialização?

Sim Não Qual(is)? _____

15) Participa de cursos ou capacitações regularmente, visando sua integração numa escola inclusiva? especialização?

Sim Não Pouco

16) Tem experiência de ensino-aprendizagem com pessoas com deficiência?

Sim Não Há quanto tempo?

17) Recebe orientação e capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim Não
 Atualmente sim Atualmente não

18) Gostaria de sugerir alguma coisa mais?

Tabela 5: população brasileira residente segundo o tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Total	Homens	Mulheres
Total (1)	169 799 170	83 576 015	86 223 155
Pelo menos uma das deficiências enumeradas (2)	24 537 984	11 363 898	13 174 087
Deficiência mental permanente	2 848 684	1 552 918	1 295 766
Deficiência física	1 422 224	864 282	557 942
Tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente	955 287	527 439	427 848
Falta de membro ou de parte dele	466 936	336 843	130 094
Deficiência visual	16 573 937	7 204 046	9 369 891
Incapaz de enxergar	159 824	70 861	88 963
Grande dificuldade permanente de enxergar	2 398 472	1 027 477	1 370 995
Alguma dificuldade permanente de enxergar	14 015 641	6 105 708	7 909 932
Deficiência auditiva	5 750 809	2 991 478	2 759 331
Incapaz de ouvir	176 067	84 556	91 510
Grande dificuldade permanente de ouvir	860 889	454 082	406 807
Alguma dificuldade permanente de ouvir	4 713 854	2 452 839	2 261 014
Deficiência motora	7 879 601	3 269 810	4 609 791
Incapaz de caminhar ou subir escada	588 201	284 118	304 083
Grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escada	1 799 917	755 282	1 044 636
Alguma dificuldade permanente de caminhar ou subir escada	5 491 482	2 230 410	3 261 072
Nenhuma destas deficiências	143 769 672	71 468 032	72 301 640

Fonte: Censo Demográfico IBGE 2000.

Nota: (1) representa inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências; (2) mostra o destaque em negrito, representando o número total de pessoas que declararam possuir pelo menos uma das deficiências enumeradas.

NOTAS

*Bacharel e licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Este artigo foi originalmente apresentado sob a forma de trabalho final para as disciplinas de Políticas Públicas e Estatística Aplicada às Ciências Sociais, ministradas pelo Prof. Dr. Erni José Seibel e pela Profa. Dra. Vera do Carmo Comparsi de Vargas, respectivamente. Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Erni José Seibel pela amizade, orientação a este trabalho e por me acolher no Núcleo Interdisciplinar de Políticas Públicas (NIPP), mesmo que por um breve período. E-mail: anahi@grad.ufsc.br.

[1] Entorno aqui entendido como o percurso do aluno à escola, as ruas, o meio de transporte.

[2] Por ser uma área do conhecimento, a expressão tecnologia assistiva é usada no singular:

“tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.”

(CAT, 2007a). Entretanto, no questionário aplicado, para melhor apreensão dos nossos entrevistados em relação aos objetivos desta pesquisa, usou-se a palavra equipamentos em

substituição aos termos tecnologia assistiva e ajudas técnicas, este último um termo mais genérico. [3] Abreviatura adotada pela autora para pessoas com deficiência, que é a terminologia definida no recente documento da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2008)

[4] Banco Mundial, DPI Japan e Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) / Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) e Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Apostila Aliança para um Desenvolvimento Inclusivo**. Brasília: 2004, p. 14.

[5] Ver tabela 5 na seção ANEXOS.

[6] Antiga abreviatura para pessoas portadoras de deficiência.

[7] Fonte: Censo Superior (MEC/INEP).

[8] Ver, dentre outros, TORRES (2002a) e MAZZONI (2003).

[9] Por exemplo, ver em ROCHA (2006).

[10] A Carta Magna afirma que a educação é um direito público e subjetivo e menciona o direito de acesso aos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V). O artigo 227, inciso II do parágrafo único, por sua vez, dispõe sobre a criação de programas de prevenção, **atendimento educacional especializado** [grifo meu], integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

[11] Artigo 208, inciso III.

[12] A LDBEN de 1996 incorporou a noção de que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos (paradigma da Inclusão), quaisquer que sejam suas características. Ainda, essa lei define a educação especial como educação escolar e reafirma o provimento preferencial na rede regular de ensino (artigo 58), além de prescrever a oferta de serviços de apoio especializado na própria escola.

Hoje essa concepção de atendimento especializado via educação especial mudou com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de janeiro de 2008, em que na página 16 afirma-se que “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas à escolarização** [grifo meu]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” O documento como um todo se configura como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo.

[13] No paradigma da integração, é a pessoa com deficiência quem deve se adaptar à escola, contrariamente ao que preconiza o paradigma da inclusão, em que a escola deve procurar se adaptar às especificidades de cada aluno, com e sem deficiência, ou seja, deve contemplar toda a diversidade humana.

[14] ECHEITA (2001).

[15] Ajudas técnicas são “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado por uma pessoa com limitações oriundas de deficiência, fabricado especificamente ou disponível no mercado, criado para prevenir, compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, incapacidade ou *minusvalia* dessa pessoa” (TORRES *et al.*, 2002b, p. 86). No âmbito da legislação federal, o tema das ajudas técnicas é ampliado, recebendo tratamento mais aprofundado no Decreto Federal nº 5296/04. Ademais, no Brasil o termo ajudas técnicas costuma aparecer como sinônimo de tecnologia assistiva, no sentido de recursos tecnológicos que promovam a funcionalidade das pessoas com deficiência.

[16] Inclusive, durante a XI reunião do CAT, realizada nos dias 19 e 20 de junho de 2008, aprovou-se a troca do nome desse comitê, de Comitê de Ajudas Técnicas para Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva. Esta informação da troca de nome do comitê me foi passada via e-mail por um de seus membros permanentes, Prof. Teófilo Galvão Filho, especialista em Tecnologia Assistiva. [17] No município de Florianópolis, as *salas multimeios* são espaços localizados nas escolas da rede municipal de ensino regular, sendo responsáveis pelo atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Em cada sala multimeios trabalham dois professores especializados, que realizam atividades visando à inclusão dos alunos no ensino regular (ROTH, 2006, p. 54).

[18] Este catálogo está em permanente construção e disponível no Portal Nacional de Tecnologia Assistiva <<http://www.assistiva.org.br/>>, que servirá para subsidiar políticas públicas em Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social. Tal portal é mantido pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS), do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com o Instituto de Tecnologia Social (ITS).

[19] O Estado de Santa Catarina adota o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” para se referir principalmente às pessoas com deficiência. Entretanto, entendo como possuidores de necessidades educacionais especiais não somente as pessoas com deficiência, mas também aquelas sem deficiência, com problemas na esfera da aprendizagem, por exemplo, os alunos com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Ademais, o artigo 5 da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001, explica que as necessidades especiais podem se dar em três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica. Maiores detalhes sobre este termo, ver em SASSAKI (2003).

[20] MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, v. 11 nº 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2006.

[21] Fonte: Censo Superior (MEC/INEP).

[22] Vos (*apud* Costa & Castanhar, 2003, p. 982) ainda menciona outros exemplos comuns de indicadores de insumo para programas de educação, a saber: relações aluno/professor; aluno/escola; número de séries oferecidas por estabelecimento escolar e disponibilidade de material didático por aluno.

[23] Ainda, esses autores ressaltam que a avaliação formativa é “baseada em dados coletados de projetos pilotos e de beneficiários, ao longo da realização de uma determinada intervenção e que permite obter informações sobre a viabilidade de determinadas atividades e instrumentos e em que medida eles são adequados ao desenho planejado e aos beneficiários previstos.” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 985). Neste sentido, entendo que este trabalho se enquadra nesta categoria, por fornecer informações e/ou subsídios para a elaboração de um projeto piloto de avaliação de políticas públicas educacionais, a partir dos resultados coletados dos questionários aplicados com os professores e demais técnicos da Escola Almirante Carvalhal. Numa segunda etapa, far-se-ia coleta de dados diretamente com os beneficiários do programa.

[24] No caso deste trabalho, trata-se de uma “aprendizagem política”, uma vez que ela se propõe “a uma nova fase de percepção e definição” de uma política de inclusão a partir da “elaboração de um novo programa político ou à modificação do programa anterior.” (FREY, 2000, p. 228).

[25] Este questionário primeiro tinha um caráter de questionário-piloto. Um questionário-piloto costuma ser aplicado em um número reduzido de pessoas que farão uma apreciação crítica do mesmo e somente depois de uma reestruturação é que passa a ser efetivamente aplicado. Assim, o novo questionário, reestruturado, está na seção ANEXOS.

[26] Esta escola foi escolhida por ser sede do maior pólo da rede municipal de ensino de Florianópolis, fornecendo atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência de outras escolas localizadas em sua região. Portanto, o critério de seleção desta escola levou em conta a existência de uma sala multimeios em seu espaço físico.

[27] Por exemplo, o trabalho de POPKEWITZ & LINDBLAD (2001) ressalta a importância do estudo estatístico em políticas educacionais em processamento, por permitir uma melhor percepção do universo a ser analisado, identificando especificidades, limites, desafios e problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial/Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008.
- CAT, 2007a. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), **Ata da Reunião VII**, dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VI_I_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em: 05 jan. 2008.
- CAT, 2007b. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), **Ata da Reunião V**, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_V_CAT1.doc> Acesso em: 05 jan. 2008.
- COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, 5. Rio de Janeiro, 37(5): 969-992, set.-out. 2003.
- ECHETA, S. G. Conferência: El proceso hacia la inclusión en educación. *In: I Congreso de Discapacidad Cognitiva*. Universidad del Valle, Facultad de Salud, Escuela de Rehabilitación Humana, Medellín, Colômbia, set. 2001.
- FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, nº 59, out. 2005, p. 97-110.
- FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *In: Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, nº 21, jun. 2000, p. 211-259.
- MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação**: um desafio para as universidades. Florianópolis, 2003. 245 p. Tese (DSc – Engenharia de Produção). Pós-graduação, Programa de Engenharia de Produção, UFSC, 2003.
- MEC. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.
- MELLO, A. G. Artigo 21: liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação. *In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), 2008, v. 1, p. 77-79.
- NERI, M. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2003.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão social. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, nº 75, ago. 2001, p. 111-148.
- RELATÓRIO da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras. **Diversidade e Equidade**. UNICEF, 2003.
- ROCHA, S. T. **(Des)caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil**: um estudo de caso. Niterói, 2006. 78 p. Monografia de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

- ROTH, B. W. **Experiências Educacionais Inclusivas**. *In*: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. *In*: **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.
- SEIBEL, E. J. **Oferta de serviços públicos para pessoas portadoras de necessidades especiais**. *In*: Projeto de pesquisa Edital CNPq, 2007.
- SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n° 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 dez. 2007.
- TORRES, E. F. **As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial**. Florianópolis, 2002. 196 p. Tese (DSc – Engenharia de Produção). Pós-graduação, Programa de Engenharia de Produção, UFSC, 2002a.
- TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 31, n. 3, p. 83 - 91, set./dez. 2002b.
- VOS, R. **Hacia un sistema de indicadores sociales**. Washington: BID/Indes, 199