

# A INTERFACE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## THE INTERFACE ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE EDUCATION

Solange Lucas Ribeiro\*

### RESUMO:

Este estudo trata de investigar a importância da acessibilidade para a educação inclusiva, bem como as implicações decorrentes da inobservância desse aspecto para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A concepção de acessibilidade abordada aqui é mais ampla, entendida como a condição de acesso aos lugares, as pessoas, à comunicação, aos serviços, à metodologia. Ressalta, ainda, a necessidade das adaptações curriculares para o atendimento aos alunos com NEE. Para a tessitura desse trabalho, utilizamos como fontes a observação do espaço escolar, entrevistas a professores, alunos e gestores das escolas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental.

### PALAVRAS-CHAVE:

Acessibilidade; adaptações curriculares, educação inclusiva.

### ABSTRACT:

This study deals with the investigation the importance of the accessibility for the inclusive education, at as well as the recurrently implications of the non-observance of this aspect for the inclusion of pupils with educative necessities special (NEE). The conception of boarded accessibility is ampler here, understood as the condition of access to the places, the people, the communication, the services, the methodology. It stands out, still, the necessity of the curricular adaptations for the attendance to the pupils with NEE. For the tessitura of this work, we use as sources the comment of the pertaining to school space, interviews the professors, pupils and managers of the schools of first the fourth series of Basic Teaching.

### KEYWORDS:

Accessibility; curricular adaptations, inclusive education.

\* Messtre em Educação Especial - Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana

## Introdução

Historicamente a educação de pessoas com deficiências sempre ocupou uma posição marginal na política educacional brasileira. Entretanto, nos últimos anos, seguindo uma tendência mundial, a chamada educação inclusiva passou a fazer parte da agenda das políticas públicas, sobretudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que preconiza o atendimento de pessoas com deficiências no sistema regular de ensino.

No entanto, apesar dos avanços verificados na legislação e da disponibilidade de informações na mídia, no cotidiano das escolas as mudanças ocorrem lentamente. Alguns mecanismos pontuais adotados têm garantido apenas uma aproximação geográfica dos alunos com necessidades educativas especiais – NEE com a escola regular, uma inserção física, que não pode ser considerada inclusão, pois esta deve estar pautada no respeito, no apoio, na valorização das diferenças e na equidade de oportunidades, ainda longe de se concretizar.

Inúmeros são os impasses para a adoção de propostas e ações inclusivas, que perpassam pela dimensão atitudinal e, inexoravelmente, pela acessibilidade.

É pertinente ressaltar que acessibilidade é, aqui, entendida como uma concepção mais ampla, como a condição de acesso aos espaços, às pessoas, aos serviços, aos recursos, à comunicação. É a possibilidade de interagir com o ambiente em vivemos da forma mais independente possível.

Por isso, esta pesquisa ganha relevância, porque tem por objetivo identificar e caracterizar as fragilidades relativas à acessibilidade nos espaços escolares da rede pública municipal de Feira de Santana, nos quais há inserção de alunos com NEE. Muitos são, ainda, os desafios para que possamos desenvolver novas práticas curriculares, de gestão, de formação continuada de professores, dentre outras. Pois, a escola que pretende ser inclusiva exige dinamicidade curricular, através de adaptações de pequeno e de grande portes que possam atender aos seus alunos com singularidades acentuadas.

Diante disso, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: quais as adaptações curriculares efetuadas nas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana para atender aos alunos com NEE? Vale destacar que a concepção de currículo, neste estudo, contempla desde os aspectos filosóficos até os teórico-práticos que permitem a operacionalização do mesmo na escola.

Para isso, elegemos a pesquisa qualitativa, porque entendemos que a mesma propicia uma abordagem mais ampla, não restrita a cumulação de dados, mas que busca explicar e fazer inferências significativas sobre o fenômeno investigado.

Acreditamos que é o conhecimento desses fatores que obstaculizam e/ou potencializam a inclusão, que nos permitirá a busca de soluções mais efetivas, que

oportunizem a construção de uma escola acolhedora das diferenças, ou seja, a escola inclusiva.

## Fundamentação teórica

O atual movimento pró-inclusão é mundial, sem fronteiras e acreditamos irreversível. Isso exige não só uma reflexão aprofundada sobre a escola, como também a sua reorganização. Não há mais lugar, ou pelo menos não deve haver, para escolas que rejeitam matrículas de alunos porque esses apresentam singularidades e não se encaixam no modelo padrão, por elas idealizado. Precisamos garantir a esses alunos o direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, inciso I, assegura a todos o direito à educação, instituindo como um dos princípios básicos do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Sendo assim, é necessário transformar a escola, para que esta possa responder adequadamente as necessidades dos alunos e não mudar esses alunos para se enquadarem nela. Como podemos pensar em uma sociedade não excludente, quando segregamos os diferentes em escolas especiais, durante toda a sua vida escolar? Como nos ensina Beyer (2006) "deficiência não é uma metonímia do ser, o todo não é, nem deve ser, definido por uma das partes. Na pessoa com deficiência, apenas um de seus atributos é não ver, não ouvir, mas ela tem todo um potencial a desenvolver". Potencial este que, muitas vezes, é desconhecido e negligenciado pelos professores, gestores, pela própria família e sociedade em geral.

Vygotsky (1995) reforça a idéia do citado autor, quando em seus pressupostos destaca a importância do professor centrar-se mais nas potencialidades do que nas deficiências de seus alunos. Ressalta que a deficiência não é tanto de caráter biológico e sim, social, enfatizando, desta forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de deficiência, se deve, essencialmente, a ausência de uma adequada educação. Em seus estudos, afirma ainda que no desenvolvimento das crianças com deficiências atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, não havendo razões para segregá-las em escolas especiais.

Além disso, Vygotsky dava ênfase ao ensino prospectivo com base na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), por isso, destacava que o meio ambiente tinha que desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, para não atrasar ou impedir a conquista de estágios mais elevados de raciocínio, evidenciando que o pensamento conceitual depende do esforço individual e, sobretudo, do meio no qual o sujeito está inserido.

Face ao exposto, resta à escola criar condições de acessibilidade para o atendimento a esses alunos. Embora reconheçamos que os problemas que dificultam a

inclusão são multifacetados e, por conseguinte, mais desafiadores, nesse estudo, tomamos como viés algumas dimensões da acessibilidade que julgamos importantes e que, normalmente, são pouco contempladas nas discussões cotidianas da escola.

No quadro dessas reflexões, trazemos à tona a acessibilidade arquitetônica/ física vista, em geral, de forma bastante reducionista, voltada apenas para a construção de rampas, adaptação de banheiros.

A questão do espaço, a forma como ele é produzido, organizado e apropriado tem uma importante dimensão pedagógica, uma vez que comunica e educa. Por conta disso, Foucault (1979) já advertia que ao se analisar a história dos espaços, faz-se, simultaneamente, a história dos poderes e é surpreendente ver, como o problema levou tanto tempo, para aparecer como um problema sóciopolítico.

É pertinente lembrar que os espaços das instituições de ensino também são carregados de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, mesmo quando essas práticas não fazem parte do chamado currículo manifesto (APPLE, 1982), ou seja, aquele oficial, que a escola prevê, planeja como legítimo, para ser vivenciado pelo aluno. Para o referido autor, o currículo oculto é tão presente na escola quanto o outro. Embora ambos tenham a função de reprodução das estruturas sociais e econômicas, o último é velado, portanto, mais preocupante, porque dificulta o conflito que propicia a transformação.

Na contemporaneidade, a psicologia vem enfatizando a importância das experiências espaciais primárias, ou não, na construção das estruturas intelectuais, sensoriais do indivíduo e até na construção de suas representações sociais. Entretanto, parece que essa relevante dimensão do ato educativo ainda não foi internalizada pelos atores do processo pedagógico, por isso não tem se constituído em tema recorrente nas discussões curriculares.

Entendemos que o espaço ultrapassa a dimensão material. É uma forma silenciosa de comunicação, Escolano (1998, p.45,27) confirma isso quando diz:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto.

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. [...].

É conveniente esclarecer que mesmo reconhecendo o grande desafio de se construir uma educação inclusiva em um contexto tão adverso, dominado por políticas neoliberais que reduzem verbas para a educação; flexibilizam direitos; estimulam a competição, o individualismo; vincula educação a mercados; entendemos que as

mudanças são possíveis. Nesse sentido, compartilhamos com a idéia de Ferreira (2004, p.267) quando afirma “urge ter esperança de um mundo mais humano, porque a história dos homens e de suas instituições é feita pelos homens que fazem a vida e constroem seu mundo.”.

Nessa direção, faz-se necessária uma mobilização da escola e da sociedade para promover a acessibilidade arquitetônica/ física que se refere aos espaços construídos e organizados sem a presença de barreiras que possam dificultar, ou impedir, a locomoção, a orientação, a interação e/ou por em risco a segurança dos usuários que possuam deficiências temporárias ou permanentes.

Essa dimensão do currículo não tem sido valorizada na escola, para muitos educadores, não chega sequer a fazer parte dele. Porém, nesse estudo, estamos em consonância com Apple (1991) quando afirma que currículo constitui um ambiente simbólico, material e humano constantemente em construção, cujo desenho envolve questões, técnicas, políticas, éticas e estéticas. São experiências de conhecimento a serem desenvolvidas, bem como tudo que se faz para materializá-las na escola e na sala de aula, inclui, portanto, as intenções e as vivências.

No ambiente escolar quando se fala em adaptações curriculares, em geral, são lembrados apenas aspectos voltados aos conteúdos e avaliação. No entanto, Solé destaca que:

Uma adaptação curricular não é mais do que isso: uma medida ou conjunto de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização: o projeto curricular de centro e as programações de sala de aula. Quando as adaptações têm como destinatário um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, estamos diante de uma adaptação curricular individualizada ACI. (2001, p.175 – 176)

Alguns autores a exemplo de Solé (2001) e Manjón (1995) consideram as adaptações relativas a recursos pessoais, materiais, arquitetônicos como modificações de acesso ao currículo, que podem ser acompanhadas de outras adaptações curriculares não significativas (menor porte) e significativas quando as alterações são substanciais.

Neste estudo, a preocupação maior é a acessibilidade, concebida de forma mais ampla, como a condição de acesso aos espaços, aos serviços, aos recursos, à comunicação.

Sendo assim, reconhecemos a imprescindibilidade de se garantir as várias dimensões da acessibilidade: arquitetônica, aos equipamentos, à comunicação, ao currículo, dentre outras. Pois sabemos que as estruturas excludentes permeiam não só as escolas como também os demais espaços urbanos, onde tudo é projetado para o homem padrão e a escola aberta à diversidade ainda é algo a ser construído, conforme nos mostram os resultados dessa pesquisa.

## **Delineando os caminhos da pesquisa**

A presente pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, embora façamos uso também de análises quantitativas, porque consideramos falsa a dicotomia entre estudos qualitativos e quantitativos. Como afirma Goldemberg (1999, p. 61) "É o conjunto de diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativamente e quantitativamente) que permite uma idéia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema".

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: observação sistemática do espaço, entrevista semi-estruturada individual e análise de documentos.

Os sujeitos da pesquisa foram professores (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) gestores e alunos de escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana.

Os dados coletados foram computados, ordenados e estão sendo interpretados (pesquisa em andamento) e organizados em categorias. Entretanto, os dados analisados já são bastante reveladores do imobilismo e/ou lentidão reinantes no cotidiano das escolas, evidenciando o longo caminho a ser percorrido, em termos de acessibilidade, para que a inclusão se efetive.

### **A acessibilidade no Ambiente Escolar: revelações da pesquisa**

A percepção do espaço é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços e sim lugares, isto é, espaços elaborados construídos, com significados e representações que propiciam interpretações, as quais resultam não apenas da disposição material de tais espaços, mas também de sua dimensão simbólica. Assim, o espaço tem uma dimensão educativa, mesmo que seus usuários não tenham consciência disso (FRAGO, 1998).

Por conta disso, conhecer as condições de acessibilidade do espaço/ambiente escolar é de suma importância.

### **Fragilidades no espaço construído: barreiras arquitetônicas e físicas**

Nas escolas pesquisadas 100% dos professores e gestores desconhecem a NBR 9050, que disciplina a acessibilidade das pessoas com deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. Das 36 escolas apenas três delas têm rampas e duas têm banheiros adaptados para alunos que usam cadeiras de rodas, mesmo assim, estão fora das normas prescritas pela NBR 9050 (2004), não possuem larguras, declividades, corrimãos e anteparos adequados, comprometendo não só a locomoção e autonomia dos alunos com NEE, como também a segurança destes.

É oportuno ressaltar que mesmo com o crescente processo reivindicatório da sociedade e a implantação de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com

deficiências na rede regular de ensino, as mudanças nas escolas ocorrem de forma muito lenta, comprometendo bastante o processo de inclusão.

Além dos obstáculos acima citados, outros merecem destaque, porque também dificultam a mobilidade e orientação, tais como: larguras insuficientes de portas; falta de vagas especiais nos estacionamentos; inexistência de sinalização sonora e em Braille; e de comunicação visual; falta de mobiliário adequado, de pisos diferenciados e antiderrapantes. Nos espaços observados, as barreiras, acima mencionadas, estavam presentes em todas as escolas, com exceção da inadequação de portas só encontradas em 20% delas.

Outro aspecto importantíssimo que também tem sido negligenciado é a questão relativa ao mobiliário, somente em duas escolas foram encontradas mesas para “cadeirantes”. Os demais mobiliários não respeitam as características antropométricas dos alunos, podendo lhes causar não só desconforto, como também problemas posturais. Além disso, a disposição desse mobiliário, em constante desarrumação, se constitui em um grande problema para a locomoção dos alunos com deficiência física e visual. Isto é motivo de queixas de 80% desses alunos. Também a presença de obstáculos colocados nas áreas de circulação, como por exemplo, bicicletas, baldes de lixo, bebedouros e telefones, sem a devida sinalização, se constituem em fatores de risco para os alunos com NEE, sobretudo os que deficiências físicas e visuais. Entretanto, os vários segmentos da escola ainda não estão devidamente sensibilizados para essa questão.

Em acréscimo, vale lembrar que a esses obstáculos presentes no espaço interno da escola devem ser somados aos do espaço externo, pois conforme sabemos, as estruturas excludentes permeiam os espaços urbanos, tornando-os restritivos e /ou inacessíveis às pessoas com deficiências permanentes ou temporárias.

## Acessibilidade Curricular na Escola

O conceito de currículo é polissêmico. Entretanto, compartilhamos com as idéias de Moreira (1997) de que a visão de currículo inclui o currículo formal referente a planos e programas; o currículo em ação, ou seja, o que de fato acontece na escola, bem como o currículo oculto, isto é, as normas, regras, não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola. Assim contempla teoria, prática, princípios, planejamento, ação.

Sendo assim, as adaptações curriculares devem envolver medidas que visem adequar o currículo às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização. Considerando o momento que ora vivenciamos, da construção de uma escola para todos, faz-se necessária uma maior dinamicidade curricular, que propicie os ajustes para o atendimento à diversidade.

É preciso ressaltar, no entanto, que nas escolas pesquisadas, isso não vem ocorrendo, embora existam alunos com Síndrome de Down, com deficiências visuais (DV), deficiências auditivas (DA) e deficiência física (DF), inclusive, um com paralisia cerebral.

Dentre as escolas investigadas, apenas uma escola fez Adaptações Não Significativas (ANS), tais como introdução de atividades complementares e transcrições de materiais em Braille para os alunos com deficiências visuais. Essas adequações são feitas por uma professora itinerante, que comparece à escola, três dias na semana. No que se refere a sala de aula, foram verificadas algumas adaptações pontuais como as citadas anteriormente e colocar o aluno para sentar na carteira da primeira fila.

As Adaptações Significativas (AS) não foram efetuadas, nem no âmbito do projeto pedagógico e da classe, nem no nível individual, em nenhuma das escolas. Também não foi encontrado nenhum caso de Adaptação Curricular Individualizada (ACI).

Também foi possível constatar que os professores não estão preparados para elaborar essas adaptações curriculares e, diante dessa nova situação, assumem um posicionamento desfavorável à inclusão.

Acreditamos que para se promover essas adaptações, faz-se necessário o conhecimento das reais necessidades e potencialidades dos alunos, para que professores, coordenadores e gestores não predefinam as adaptações com base no “achismo” ou na “bola de cristal,” causando, muitas vezes, prejuízos à sua aprendizagem.

Tudo isso é bastante preocupante porque o aluno com NEE diante dessa inacessibilidade ao espaço, aos serviços, à comunicação acaba por desistir da escola e, mesmo quando isso não acontece, há prejuízos para a formação de seu autoconceito e de sua aprendizagem.

A inexistência dessas adaptações provoca também a falta de acessibilidade comunicacional. Em duas escolas foram encontrados alunos com deficiências auditivas, mas em nenhuma havia intérprete de LIBRAS. O depoimento de uma das professoras é bastante ilustrativo das dificuldades vivenciadas pelas mesmas. Quando indagadas sobre a forma como se comunicava com um dos alunos surdos, não oralizado, respondeu “vou usando a linguagem gestual, tentando, na medida do possível, me comunicar com ele quando é necessário”. Ademais não foram encontradas, em nenhuma dessas escolas, sistemas de informações adicionais que facilitassem a comunicação das pessoas com NEE.

No aspecto relativo às Tecnologias Assistivas, ou seja, as que compreendem os meios e sistemas para diminuir as dificuldades e melhorar o desempenho das pessoas com deficiências, podemos afirmar que é praticamente inexistente, somente foi registrada a cadeira de rodas (aquisição pessoal e não da escola) e, em duas escolas, mesas para os usuários desse equipamento, conforme já foi citado anteriormente.

Tal situação demonstra que é preciso uma concentração de esforços e o envolvimento dos vários segmentos da escola para que a igualdade de acesso e permanência na escola para todos, seja de fato conquistada.

### Considerações finais

Diante do exposto, verificamos que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que a escola se torne de fato inclusiva. As escolas continuam a ter projetos meritocráticos e homogeneizadores. Há no seio da escola uma forte resistência a mudanças. Ela é pensada e projetada para o aluno idealizado, padrão, difícil de ser encontrado.

Embora observemos avanços na legislação e nas políticas públicas no cenário nacional, inúmeros e persistentes são os obstáculos à construção de ambientes flexíveis e propícios ao atendimento à diversidade.

A concepção de Desenho Universal - aquele que visa atender as necessidades específicas de todos os usuários e, para isso, busca criar espaços e equipamentos que proporcionem conforto, segurança e autonomia aos usuários – ainda não faz parte do cotidiano das escolas. Sendo assim, a acessibilidade espacial intra e extra escola não está assegurada às pessoas com mobilidade reduzida, dessa forma, lhes são negadas direitos fundamentais ao cidadão, como por exemplo, o direito de ir e vir. Em alguns casos, os alunos ficam impedidos até de satisfazer suas necessidades fisiológicas por falta de banheiros adaptados. Esta inacessibilidade física compromete as demais atividades do sujeito, os quais, muitas vezes, desistem da escola por reconhecer que ali não é seu lugar.

O conceito de lugar, resgatado da Geografia, como parcela do espaço onde estão nossas marcas, nossa história, nossas referências pessoais e nossos vínculos afetivos. Quando a escola não reconhece ou nega as diferenças, não se constitui um lugar para esses alunos.

A acessibilidade é, pois, a possibilidade de interagir com o ambiente, podendo participar dos espaços, dos serviços, das atividades pedagógicas, de lazer e sociais da escola, da forma mais independente possível, preservando a autonomia e a dignidade dos alunos com NEE.

Para tanto, faz-se necessário vencermos as barreiras arquitetônicas, físicas, metodológicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais, para que, coletivamente, possamos construir a tão desejada escola inclusiva. Parafraseando Madalena Freire, dizemos que estar vivo é construir a escola dos nossos sonhos no cotidiano.

## Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.,
- FERREIRA, Naura S. C. Políticas de ensino e políticas de formação: compromissos da gestão da educação. In: ROMANOSWSKI Joana P; MARTINS, Pura L.O.; Junqueira, Sergio R. A. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRAGO, Antonio V. ESCOLANO, Agustin. **Curriculum, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa em Ciências Sociais. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) **Curriculum**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- YOGOTSKY, L. S. **Obras Completas**: fundamentos de defectología. Tradução: María del Carmen P. Fernández. 1. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.1995. Tomo V.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Junho de 2008