

ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO NA ESCOLA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

*Solange Lucas Ribeiro**

RESUMO — *Na contemporaneidade, o conceito de acessibilidade transcende as questões físico-arquitetônicas, contemplando outras dimensões. Este estudo tem por objetivo refletir e analisar as condições de acessibilidade nos espaços das escolas regulares e as possíveis implicações para a inclusão dos estudantes com deficiência física, sensorial e mental. Ressalta, ainda, a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação e da Tecnologia Assistiva para a inclusão. Aponta também as grandes lacunas, no que diz respeito às várias dimensões da acessibilidade, evidenciando que os ambientes escolares continuam restritivos, caracterizados pelo desrespeito às diferenças e pela presença de barreiras físico-arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais, dentre outras*

PALAVRAS-CHAVE: *Acessibilidade, Educação Inclusiva. Alunos com deficiência.*

INTRODUÇÃO

As discussões, reflexões e pesquisas sobre Educação Inclusiva vêm se constituindo em pauta obrigatória na educação brasileira contemporânea, sendo também tema desse Seminário¹. Consideramos que são desafios emergentes que demandam debates, produção de conhecimentos, propostas e ações para responder a tais desafios. Para a tessitura de uma Educação Inclusiva (EI) - educação centrada no respeito e na valorização das diferenças, possibilitando o desenvolvimento, a autonomia intelectual e social dos alunos, independentemente das singu-

* Prof. Assistente (DEDU/UEFS). Mestre em Educação Especial. E-mail: solucasr@hotmail.com

Educação (DEDU). Tel./Fax (75) 3161-8084 - Av. Transnordestina, S/N, Módulo IV - Novo Horizonte - Feira de Santana/BA - CEP 44036-900. E-mail: educacao.uefs@gmail.com

laridades que possam apresentar - é necessária a ruptura com o sistema segregativo, “guetizado”, ainda muito presente no contexto educacional brasileiro e, também, o conhecimento do cotidiano escolar para identificarmos as fragilidades/potencialidades aí presentes.

Para tanto, o recorte aqui proposto é a questão da acessibilidade, cuja concepção transcende as barreiras arquitetônicas e contempla várias outras dimensões, que vão desde as físico/arquitetônicas até as atitudinais. Esta última dimensão tem uma importância ímpar, uma vez que envolve componentes básicos (cognitivo, afetivo e comportamental), que trazem implicações significativas para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a inclusão na escola.

A relevância dessa discussão está na necessidade de conhecermos as fragilidades e/ou potencialidades referentes à acessibilidade, nos ambientes escolares, pois essa é condição imprescindível para a construção de uma educação inclusiva, que pressupõe novas exigências à gestão da escola, da aula e do professor para vencerem os desafios emergentes. Entretanto, salientamos que, em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.

SEMÂNTICA LEGISLATIVA E COTIDIANO ESCOLAR

A legislação referente a acessibilidade evidencia avanços significativos, nas últimas décadas. Entretanto, destacaremos apenas os dispositivos legais que se constituem marcos importantes para a temática em questão. Assim, ressaltaremos a Lei 4767/98, que indica normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência; a Lei 10 098, que amplia a anterior, incluindo instalações e equipamentos esportivos; a NBR 9050 (2004), a qual trata da acessibilidade física e de comunicação; e o Decreto n. 5296/04, que regulamentou as Leis n. 10 048/00 e n. 10 098/00, estabelecendo normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pes-

soas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esse decreto, em seu 8º artigo, preceitua:

I – Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida.

O referido decreto estabelece, também, no capítulo VII, das Ajudas Técnicas, art. 61, que

Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

É válido ressaltarmos que tal decreto (5.296/04), além de definir ajudas técnicas, também prevê inúmeras ações que visam o desenvolvimento de pesquisas, produção e aquisição de serviços, próteses e órteses, enfim de quaisquer produtos que possam contribuir para a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência. Essa área, também denominada Tecnologia Assistiva, vem ganhando notoriedade, tendo em vista o destaque dado às Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto atual.

Conforme podemos observar, o conceito de acessibilidade foi sendo modificado e ampliado. Mas é conveniente lembrar que os avanços são mais visíveis nas leis do que nos espaços escolares, pois há uma grande distância entre a legislação e a realidade brasileira. Sendo assim, as ações ainda são muito incipientes, sobretudo no contexto educacional, público ou privado, embora as últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4 024/61; 5 692/71; 9 394/96) já contemplassem dispositivos legais orientando a matrícula de alunos

com deficiência no ensino regular. Outras Leis reforçam isso, a exemplo da Lei 7 853/89, art. 8º, que preceitua: é crime punível, com reclusão de 1 a 4 anos e, também com multa, a escola pública ou particular que recusar, suspender, cancelar, sem justa causa, a matrícula de alunos por motivos derivados de sua deficiência

Do ponto de vista legal, o acesso desses alunos, bastante enfatizado na LDB vigente, está assegurado há mais de uma década. Entretanto, isso não acontece de fato, porque as condições de acessibilidade urbanas e no interior das escolas não são efetivadas. Isso se traduz no ínfimo número de alunos com deficiência matriculados na rede regular, embora esse percentual venha aumentando, e também no elevado índice de “evasão,” ou melhor de expulsão, conforme nos esclarece Arroyo (2003), os responsáveis pelas políticas de educação criaram o termo “evasão escolar,” que responsabiliza o aluno ou a família pelo abandono da escola e isenta a escola de qualquer responsabilidade. Sabemos que a maioria dos alunos com deficiência que abandona a escola, o faz devido as condições de inacessibilidade presentes na escola.

Outros decretos têm sido criados, a exemplo do 5.626/05, que preconiza a política de formação em LIBRAS e Língua Portuguesa para alunos surdos e intérpretes de LIBRAS, bem como da organização da educação bilingue nos sistemas de ensino. Esse decreto já procura contemplar outros aspectos da acessibilidade, o comunicacional.

Assim, vimos que os eixos da acessibilidade são ampliados, não se restringindo apenas as barreiras consideradas concretas, físicas. Mas precisamos reconhecer que embora sejam importantes as garantias expressas nas leis, elas não são suficientes para que a acessibilidade, em suas diversas dimensões, se efetive. É oportuno destacarmos que, pesquisas realizadas (GEPEE, 2008; NUFOP, 2010)² evidenciam que a maioria dos gestores e demais profissionais da escola desconhecem a legislação sobre acessibilidade. Entendemos que esse fato traz sérias implicações para a construção de uma educação/escola inclusiva.

Além disso, em alguns casos, os gestores se utilizam da semântica, ou seja, do significado de algumas palavras expressas na legislação, para justificar a não aceitação dos alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais nas escolas regulares por entenderem que não há obrigatoriedade, a exemplo do termo *preferencialmente*, contido no art. 208, cap. III Constituição Federal de 1988, que diz :“O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”- como também na LDB (1996, cap. V. art. 58) “Entende-se por educação especial, para efeito dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (grifo nosso), Assim, isentam-se de tomar as medidas cabíveis para promoverem as condições de acessibilidade no intramuros da escola.

ACESSIBILIDADE: UMA RELEITURA

A ampliação e divulgação de estudos, pesquisas e os movimentos sociais vêm provocando mudanças substanciais na concepção de acessibilidade. As pessoas com deficiência começam a sair da invisibilidade. Acreditamos que isso decorre, também, do que Holston (1996 , p.249) denomina de Cidadania Insurgente, que se constitui em organizações formais ou simplesmente práticas cotidianas, que desordenam ou subvertem as agendas do Estado, ou seja, introduzem na cidade novas práticas que perturbam ou rompem com categorias normativas aceitas socialmente. Assim, a acessibilidade voltada, inicialmente, apenas para a supressão de barreiras arquitetônicas, vem se alargando, sugerindo a eliminação de quaisquer barreiras, sejam físico-arquitetônicas ou psicossociais, que possam se constituir em entraves para a inclusão educacional, profissional, social, das pessoas com deficiências permanentes ou temporárias. Assim, ampliam-se os eixos de acessibilidade.

Acessibilidade é aqui entendida como condição acessível aos lugares, às pessoas, à comunicação, aos serviços, dentre outros. É a possibilidade de interagir com o ambiente de forma segura, com o máximo de autonomia possível, mesmo que as pessoas tenham singularidades acentuadas. Isso implica condições acessíveis. Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (ABNT, 2004), o termo acessível é entendido como:

Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Embora a visão anterior reporte-se apenas a acessibilidade física e de comunicação, outras dimensões têm sido acrescentadas. Sasaki (2006), por exemplo, admite seis: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal. Entretanto, Manzini (2008) considera equivocadas as expressões acessibilidade ao currículo e acessibilidade atitudinal, porque não se reportam às questões concretas relacionadas ao cotidiano, não indicam um produto concreto e por entender que estas extrapolam a definição expressa na Lei 5296, a qual se volta a barreiras que podem ser concretamente transpostas. Em nosso pensar, acessibilidade não deve se restringir só ao que diz a lei; por isso, é compatível com o pensamento de Sasaki.

Assim, consideramos que é pertinente falar em acessibilidade atitudinal, a qual pressupõe um contexto social livre de estigmas, preconceitos e discriminações. Entendemos que atitude é um sistema de disposições cognitivas, afetivas e comportamentais, que além de cognições, valores, crenças e sentimentos, envolve ações objetivas, condutas observáveis. Por exemplo, quando um gestor recusa a matrícula de um aluno por motivo de sua deficiência, isso implica uma barreira, o que torna a escola inacessível àquele aluno, sendo, inclusive, crime punível pela Lei 7.853/89, já explicitada anteriormente.

Essa dimensão merece uma atenção especial, pois os resultados de nossas investigações indicam que gestores e professores ainda apresentam uma postura muito reticente perante a educação inclusiva, e justificam esse posicionamento, alegando sempre o despreparo para atuar com os alunos com deficiência. Porém, mesmo reconhecendo a pertinência dessa afirmação, entendemos que tal postura não se restringe somente ao despreparo alegado, visto que, seguindo a política nacional de “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,” órgãos oficiais têm oferecido diversos cursos de formação, nessa área, no entanto, apenas poucos professores (12,9% dos pesquisados) afirmaram ter participado desses cursos.

Dessa forma, as barreiras atitudinais ficam evidenciadas, constituindo-se em grande entrave para a educação inclusiva. A preocupação é maior porque tais barreiras, a exemplo da rejeição aos alunos com deficiência, raramente são admitidas e, algumas vezes, o sujeito sequer a percebe. No entanto, tal rejeição ganha visibilidade quando os professores, durante a pesquisa, utilizavam rótulos e adjetivações, demonstravam descrédito quanto as potencialidades, ou até mesmo, quando supervalorizavam e superprotegiam esses discentes. Há uma fusão de sentimentos que traz implicações à prática docente e à aprendizagem dos alunos, pois como nos ensina Zabala (1998, p. 100)

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemple a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas.

As palavras do referido autor nos causam preocupação, porque dentre os professores pesquisados, apenas 2% mostraram-se plenamente favoráveis ao processo de inclusão e, para isso, investiram na autoformação com vistas à preparação para tal desafio. Constatamos que as barreiras atitudinais ainda estão muito presentes no cotidiano das escolas. Rompê-las é emergencial e crucial para a construção de uma educação inclusiva, uma vez que há uma imbricação entre atitudes e as demais dimensões da acessibilidade explicitadas a seguir.

Ao abordarmos o eixo acessibilidade físico-arquitetônica, verificamos que o foco volta-se, em geral, para a construção de rampas. No imaginário popular, essa questão se reporta apenas ao usuário de cadeira de rodas. Quando indagamos a respeito do que a escola fez ou deveria fazer para promover a acessibilidade arquitetônica, gestores e professores costumavam responder “construímos rampa na parte onde está a sala que tem um aluno deficiente físico”, ou então, “não fizemos rampa porque não temos cadeirantes aqui”. É oportuno ressaltar que qualquer rebaixamento de meio-fio é considerado, por eles, como rampas. Algumas escolas já possuem rampas, mas essas não atendem as especificações estabelecidas pela Norma Brasileira Regulamentadora NBR 9050, que estabelece normas para a acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. Em geral, os gestores e professores desconhecem a referida norma, bem como a concepção de Desenho Universal, cujo princípio norteador é conceber/criar objetos, edificações, ambientes e espaços urbanos que contemplem a diversidade humana.

Em termos de acessibilidade espacial, outro item que merece muita atenção é o banheiro, pois nos espaços escolares investigados, apenas dois tinham banheiros com dimensões e acessórios adequados aos alunos com deficiência física. Observamos que, em se tratando da acessibilidade física e arquitetônica, o cenário encontrado, nas escolas regulares, é preocupante, uma vez que a esses aspectos, anteriormente pontuados, podem ser adicionados, ainda, os desníveis nos pisos; os revestimentos inadequados; a falta de vagas especiais nos estacionamentos; a inexistência de sinalização sono-

ra e tátil; objetos colocados em áreas de circulação sem a devida sinalização; a desorganização do mobiliário na sala de aula, dentre outros.

Tudo isso dificulta a autonomia, a mobilidade e a orientação no espaço escolar, bem como a segurança dos alunos, sobretudo, dos que têm deficiência física e visual, trazendo implicações para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que possam mover-se livremente, localizar lugares, dentre outros. Assim, a questão espacial tem sido bastante negligenciada.

Verificamos também que o item mobiliário não atende as características antropométricas dos alunos, nem as suas necessidades especiais, mesmo as mais comuns, a exemplo das pessoas canhotas. Desse modo, não são acessíveis aos alunos, dificultando a realização das atividades, principalmente, dos cadeirantes, tendo em vista a inexistência de mesas com altura e largura suficientes para permitirem o acoplamento da cadeira de rodas.

Vale lembrar que, ao longo do tempo, a questão do espaço escolar não tem merecido a devida atenção, embora tenha uma acentuada importância. Escolano destaca que

As categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas neutras nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas [...] um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores [...] marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos (1998, p. 26).

Ainda sobre isso, Alves (1998), em consonância com o autor anteriormente citado, ressalta a relevância de se pensar o espaço escolar como dimensão material do currículo, adver-

tindo-nos de como esse espaço pode nos dar pistas importantes sobre o não explícito na escola, ou seja, o chamado “currículo oculto”. Chamamos atenção para o currículo oculto, pois como nos adverte Apple (1982), tal currículo é tão presente na escola quanto o manifesto, ou seja, aquele oficial, que a escola prevê, planeja como legítimo, enquanto que o oculto não é planejado, mas passa normas, valores, ideias, pela forma como a escola opera em seu cotidiano. Para ele, ambos apresentam componentes ideológicos e são passíveis de preocupação.

Nessa perspectiva, a dimensão curricular se constitui um aspecto fundante a ser repensado e redimensionado no bojo da educação inclusiva. Compartilhamos da idéia de Coll quando afirma que

Um modelo de currículo fechado, em que os diferentes componentes curriculares – objetivos, conteúdos, atividades de ensino e de aprendizagem, atividades de avaliação, critérios de avaliação, etc. - estejam completamente fixados e predeterminados com independência dos alunos e o seu processo concreto de aprendizagem dificilmente poderá, de fato, dar uma resposta educativa adequada à diversidade (2000, p. 121).

Diante do exposto, a tessitura de uma educação inclusiva exige dinamicidade curricular, envolvendo modificações nos elementos constitutivos do currículo, para que possam responder as necessidades dos alunos. Segundo Sacristán (1995), a saída para evitar a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento de conteúdos do currículo

Assim, é preciso atentar para uma concepção de currículo compatível com a de Moreira, que inclui o currículo formal, ou seja, planos e propostas; o currículo em ação, a execução do que foi planejado; bem como o currículo oculto, isto é, o que de fato ocorre na escola, embora não esteja explicitado no currículo oficial. O referido autor sugere também que, em um primeiro momento,

Os curriculistas atuem nas diversas instâncias de prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas, que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, com os que nela atuam, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e de promover o avanço da teoria (MOREIRA, 1998 p. 30-31).

Compartilhamos do pensamento de Moreira, pois a história de nossa educação é marcada pela frágil participação dos que atuam nas escolas, sobretudo, no que diz respeito ao currículo. Entretanto, em tempos de inclusão, não é possível pensar em currículo numa visão tradicional, pautada no modelo taylorista de racionalidade e eficiência, mas concebê-lo numa teoria pós-crítica que contemple as diferenças, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências, as identidades sociais (SILVA, 2003).

Assim, refutamos a idéia de um currículo mecânico, tradicional, bem como a inovação curricular proposta pelos formuladores de políticas e pelos órgãos oficiais, que decidem e prescrevem para as escolas o que deve ser feito, porque não acreditam no potencial de tais escolas para tomar suas decisões, referendando uma cultura tutorial da escola quanto à intervenção/inovação. Pinto Contreras discute a necessidade de um novo paradigma curricular, para uma época complexa, que trate “de descobrir em nossos discursos e ações organizadoras do currículo, as intenções filosóficas, políticas, culturais e ideológicas que temos quando nos posicionamos e decidimos fazer educação para a democracia, a justiça e a qualidade de vida” (2008, p. 7)

No entanto, tais abordagens sobre currículo têm ficado restritas aos meios acadêmicos. Para atender aos alunos com deficiência existem as adaptações curriculares, orientadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação. Mesmo assim, tais adaptações ainda não são usuais, porque

como afirmam os professores, eles não se sentem devidamente preparados, nem têm autonomia para efetivá-las.

Adaptação curricular é entendida como uma medida ou conjunto de medidas que busca 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 (SOLÉ, 2001). Essas adequações devem atentar, sobretudo, para as potencialidades dos alunos e podem ser

Pouco Significativas - o referencial é o currículo geral, mas as estratégias metodológicas e organizacionais, os recursos e o tempo variam de forma a possibilitar que o aluno a quem se dirige possa alcançar as capacidades estabelecidas nos objetivos gerais da etapa.

[...] Significativas - imprimem mudanças substanciais no currículo seguido pelo aluno e porque podem ter consequências significativas na possibilidade de validação de sua escolarização (SOLÉ 2001, p. 177).

No âmbito dessas adaptações, constatamos que, nas escolas pesquisadas, não houve nenhum caso de adaptação significativa. No entanto, cinco escolas afirmaram ter feito adaptações pouco significativas, tais como: organização do espaço, adaptação de materiais de uso comum (transcrição para Braille, material ampliado) com a ajuda dos professores itinerantes. No que se refere aos objetivos, à metodologia e as situações didáticas, segundo os professores, não houve mudanças acentuadas, continuam praticamente as mesmas, apenas com pequenos ajustes. É visível essa falta de preparo dos professores para conceber e gerir atividades diferenciadas, para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, bem como para promover as adaptações no currículo, com vistas a torná-lo acessível a esses alunos.

É oportuno ainda mencionar que as escolas regulares, geralmente, não dispõem de recursos para atender às especificidades

dos alunos com deficiência, tais como: livros em Braille, soroban, lupas, regletes, mapas táteis, gravadores e outros materiais didáticos necessários. Além disso, a chamada Tecnologia Assistiva (TA) ainda é praticamente desconhecida. Dessa forma, o ideário inclusivista ainda está longe de ser alcançado e depende de esforço e trabalho coletivos. Como nos adverte Carvalho (2008, p.128).

Independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação.

Assim, muitas são as barreiras que permeiam os espaços escolares. Além das abordadas, anteriormente, outra dimensão que merece destaque é a acessibilidade comunicacional. A comunicação pressupõe o conhecimento e o uso de instrumentos mediadores entre interlocutores, os quais não precisam, necessariamente, de uma aproximação geográfica. Diante disso, a diversidade humana exige que consideremos não apenas a forma mais usual de comunicação, a verbal, mas que utilizemos outros sistemas sógnicos que possam tornar essa comunicação acessível às pessoas, independentemente de suas singularidades. À eliminação dessas barreiras, denominamos acessibilidade comunicacional. Esta comporta a língua de sinais (LIBRAS); textos em Braille; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Tecnologia Assistiva (TA), ou seja, todos os recursos e serviços que possam propiciar e/ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, possibilitando-lhes maior independência e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, vale salientar que inúmeras são as barreiras, pois mesmo havendo alunos com deficiência auditiva e visual, muitas escolas não contam com intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), enquanto que os professores com o domínio de Braille, geralmente são itinerantes, comparecendo as escolas, uma vez por semana, para transcreverem

para o Braille as atividades solicitadas ou ampliarem material para os alunos com baixa visão.

Constatamos que, no âmbito da TA, há uma acentuada precariedade dos serviços especializados, sobretudo no que se refere aos livros em Braille, aos equipamentos e programas com interfaces específicas, como: ampliadores de tela, sintetizadores de voz, impressoras e conversores para Braille ou para edições sonora, eletrônica, podendo comprometer, assim, a aprendizagem desses alunos.

Entendemos que a incorporação da TA favorece, de forma bastante significativa, a construção do conhecimento dos alunos com deficiência e a comunicação entre essas pessoas, embora compartilhem das idéias de Nunes e Nunes Sobrinho (2008, p.274) de que a acessibilidade comunicativa.

Não se restringe a disponibilização de recursos, sejam eles de tecnologias de alto ou de baixo custo. Tão ou mais importante do que isso, é a presença de interlocutores interessados em interagir e acolher as mensagens da pessoa não falante.

No quadro dessas reflexões, podemos afirmar que, de certa forma, as tecnologias já fazem parte de um grande número de escolas. Algumas já possuem TV, vídeo, aparelhos de som e laboratórios de informática, porém, esses recursos não têm propiciado grandes impactos no cotidiano da escola por vários fatores, tais como: comodismo e/ou despreparo dos docentes para utilizá-los; restrição do uso, pelos gestores, com receio de que danifiquem os aparelhos; quantidade insuficiente desses aparelhos; turmas muito numerosas, dentre outros.

No que se refere à informática, há uma preocupação de que possam acontecer os mesmos problemas, anteriormente registrados com outras tecnologias, como por exemplo, utilizar instrumentos de última geração para práticas tradicionais, mudando apenas o recurso. É pertinente enfatizar que o desconhecimento de professores e gestores, quanto às tecnologias assistivas, é generalizado. Assim, por desconhecerem os tradutores de Braille como o Programa DUX BURY; os sintetizadores de voz (DOSVOX); as agendas eletrônicas com teclado em Braille;

softwares educativos com legendas e vários outros meios alternativos, esses gestores não reivindicam tais recursos, os quais poderiam enriquecer bastante o processo de ensino/aprendizagem para os alunos com deficiência, que apresentam necessidades próprias diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade e requerem recursos pedagógicos diferenciados.

Os autores consultados como Belloni (2003), Cysneiros, (2003) Kenski (2008), têm mostrado o potencial das TICs no processo educacional e nos remete a defender o seu emprego, através da vertente Tecnologia Assistiva, para potencializar o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno com deficiência, como destaca, com propriedade, Galvão Filho (2003).

Consideramos pertinente esclarecer que o termo Tecnologia Assistiva é novo e inexistente no dicionário da Língua Portuguesa. Segundo Bersch (2009), o seu emprego data de 1988, como Assistive Technology, elemento jurídico da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e integra, com outras leis, o *American with Disabilities Act/ ADA*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para a compra dos recursos que esses necessitam.

No Brasil, o referido termo é empregado também como tecnologia de apoio ou ajudas técnicas, constituindo-se arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover uma vida mais independente e a inclusão social. Por sua vez, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), na tentativa de subsidiar as políticas públicas brasileiras no campo da TA, estabeleceu o seguinte conceito:

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, 2007 p.3).

Importa ainda ressaltar que, ao tratarmos do uso das TIC nas escolas e da vertente TA, não podemos deixar de considerar o campo curricular, as práticas curriculares e as mediações estruturantes que essas tecnologias podem implementar, para que não se tornem atividades pontuais, que usam recursos de alta tecnologia para uma prática conservadora desvinculada dos objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, quando as atenções se voltam para tessitura de uma educação inclusiva, a questão da acessibilidade ganha força, uma vez que o binômio acessibilidade/inclusão é indissociável. Embora tenhamos constatado as inúmeras fragilidades presentes no cotidiano escolar, no quesito referente à acessibilidade, observamos que já houve avanços significativos, em âmbito nacional, sobretudo no aspecto pertinente à legislação, às políticas públicas, aos movimentos sociais, que repercutem na desconstrução de práticas segregacionistas, aumentando o contingente desses alunos com deficiência nas escolas.

Certamente, reconhecemos que o espaço escolar não está devidamente preparado para o atendimento a esses alunos, assim como também temos clareza da complexidade desse processo. Entretanto, acreditamos que é a pressão, advinda da presença dessas pessoas, na escola, que quebrará a invisibilidade dessa representativa parcela da população brasileira. Assim, estaremos mesmo a passos mais lentos do que o desejado, removendo as barreiras para a aprendizagem e, conseqüentemente, possibilitando as pessoas com deficiência a acessibilidade ao mundo do trabalho e social.

Corroboramos com o pensamento de Bianchetti e Freire, (2004, p. 66) de que “não é a distinção física ou sensorial que determina a humanização ou desumanização do homem. Suas limitações ou ilimitações são determinadas social e historicamente”.

ACCESSIBILITY FOR INCLUSION IN SCHOOLS: PRINCIPLES AND PRACTICES

ABSTRACT — *In contemporary times, the accessibility concept goes beyond physical and architectural issues, covering other dimensions. This paper aims to reflect and analyze the accessibility conditions in the spaces of regular schools and the possible implications for the inclusion of students with physical, sensory and mental disabilities. Also it emphasizes the importance of Information and Communication Technology and Assistive Technology for inclusion. It also identifies major gaps related to several dimensions of accessibility, highlighting that school environments are still restrictive and they are characterized by disrespect for differences and the presence of physical architectural, curricular, communicational and attitudinal barriers and others.*

KEY WORDS: *Accessibility. Inclusive Education. Disability student.*

NOTAS

¹ III Seminário de Educação Inclusiva – UEFS, 24 e 25 de novembro de 2010.

² Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE) e pelo Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana em 2008 e 2010, respectivamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004
- BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. Paper apresentado na Sessão Especial **Mídias e Formação de Crianças e Jovens**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003.
- BERSCHI, Rita. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 5 nov. 2009.
- BIANCHETTI, Lucidio; Freire, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002**.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2006.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT. **Ata da Reunião III**, de abril de 2007, , Secretaria Especial dos direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR) Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>>. Acesso em: 10 dez.2009.
- COLL, Salvador, César; GÓMEZ ALBANY, Isabel; MARTI, Eduardo. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CYSNEIROS, Paulo G. Fenomenologia das novas tecnologias na educação. **Revista FACED**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, n. 7, p. 89 – 107, 2000.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva na educação especial. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 5, nov./dez. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLSTON, James. Espaços de cidadania insurgente. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 243-253, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005

MANZINI, Eduardo J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.

MOREIRA, Antônio Flávio Currículo, Utopia e pós modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NUNES, Leila R. d'Oliveira de P.; NUNES-SOBRINHO, Francisco de P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação. 2008, p. 269-279.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

NUNES, Leila R. d'Oliveira de P.; NUNES-SOBRINHO, Francisco de P. 2008. Acessibilidade. In: Baptista, Cláudio R.; Caiado Katia R. M.; Jesus, Denise M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação. 2008, p. 269-279

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em: 07/11/2011

Aprovado em: 20/11/2011