



UFSM

Artigo Monográfico

**ALTERIDADE DEFICIENTE: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
SUJEITO DEFICIENTE FÍSICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA - RS**

Tania Maria Pinheiro

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

São Borja, 24 de novembro de 2007.

**ALTERIDADE DEFICIENTE: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
SUJEITO DEFICIENTE FÍSICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA - RS**

por

Tania Maria Pinheiro

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação Áttila Taborda – URCAMP – Campus de São Borja/RS, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

SÃO BORJA, RS, Brasil

2007

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o
Artigo Monográfico de Especialização

ALTERIDADE DEFICIENTE: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
SUJEITO DEFICIENTE FÍSICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA - RS

elaborado por
Tania Maria Pinheiro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª. Elisane Maria Rampelotto
(Presidente/Orientadora)

Profª Ms Michele Quinhones Pereira
Examinadora

Profª Ms Melânia de Melo Casarin
Examinadora

São Borja, 24 de novembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Maiana, que sempre esteve torcendo e sonhando com esta vitória, perdendo noites de sono, digitando e me fazendo companhia, com certeza, esta conquista é tanto minha quanto dela.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

por ter me iluminado em todos os momentos.

À Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial SEESP/MEC,
que trouxe o curso para São Borja.

À Profª Ms. Luiza G. Gattiboni, Diretora da URCAMP,
pelo empenho em trazer o curso para São Borja, mesmo sem fins lucrativos
para a universidade.

À Profª Drª Soraia Napoleão Freitas, coordenadora do curso pela UFSM.

À Profª Ana Claudia Gattiboni Dutra, coordenadora do curso pela URCAMP.

A minha gratidão **à Profª Drª. Elisane Maria Rampelotto**,
que orientou este trabalho. Considero-a amiga e parceira nos caminhos aqui
percorridos e na mobilização de outras caminhadas.

À Profª Francine,
pela disponibilidade e atenção durante todo o curso.

À Escola, local onde realizei a pesquisa.

Ao meu sujeito de pesquisa, deficiente físico,
no qual este trabalho foi fundamentado.

**À minha filha Maiana, ao meu marido Giovani, à minha mãe Maria e a todos os
meus irmãos**,

por acreditarem na minha força de vontade, que leva à vitória.

Aos meus professores, em especial, à Cleonice e à Sabrina,
que mesmo com o pouco tempo em que passamos juntas, conseguimos
somar muito.

Aos meus colegas, especialmente à Rosa Ionara,
que demonstrou o significado da palavra companheirismo.

O outro que fala e pensa meu objeto, portanto, não fala e nem pensa como eu. Se não, não seria meu objeto. Mas devo falar e pensar como ele, pois eu digo e penso alguma coisa, na verdade, daquilo que lê diz e pensa. Se não, não seria o meu objeto, nem o seu, nem o de ninguém. Sem este jogo de diferença e de identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer.

Marie-Jeanne Borel

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos.
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ALTERIDADE DEFICIENTE: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO SUJEITO DEFICIENTE FÍSICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA – RS

AUTOR: TANIA MARIA PINHEIRO
ORIENTADORA: PROF^a DR^a. ELISANE MARIA RAMPELOTTO
São Borja, 22 de outubro de 2007.

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a alteridade deficiente na busca do processo de inclusão do sujeito deficiente físico na rede estadual de ensino no município de São Borja, Rio Grande do Sul-RS. Para tanto, são apontados alguns subsídios da Declaração de Salamanca, da Constituição Brasileira de 1988 e das Leis nº 10.098/2000 e 9394/96, que tratam da acessibilidade e da inclusão na tentativa de retomar questões fundamentais, ao tratar de temas como inclusão do deficiente físico. Busca-se esclarecer alguns pressupostos no que tange ao percurso histórico, explicitando o caminho percorrido, a escola inclusiva e o que já existe na prática relacionada às barreiras arquitetônicas, pedagógicas e aos recursos, a fim de facilitar o processo de aprendizagem desses alunos. Este trabalho foi elaborado com a intenção de ampliar as informações sobre a alteridade deficiente e sobre a acessibilidade, a partir da realidade vivida pelo deficiente físico. O artigo tem como base uma sondagem aleatória, realizada a partir de um questionário preestabelecido, que foi respondido por um sujeito com deficiência física, com 14 anos de idade na época da pesquisa, e estudante da 5ª série do Ensino Fundamental. As respostas obtidas foram selecionadas e organizadas em tópicos que explicitam aspectos relevantes para esboçar um traçado dos centros urbanos e compreender a dinâmica de uma escola pública estadual frente à alteridade deficiente, à inclusão e à acessibilidade. A síntese dessas respostas configura um painel das principais barreiras enfrentadas por pessoas deficientes.

Palavras-chave: alteridade, inclusão, deficiência física, acessibilidade.

ABSTRACT

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos.
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

THE OTHERNESS OF DISABLED PEOPLE: THE PROCESS OF INCLUSION OF DISABLED CHILDREN IN THE STATE SCHOOL SYSTEM IN SÃO BORJA – RS

AUTHOR: TANIA MARIA PINHEIRO
ADVISOR: PROF^a DR^a. ELISANE MARIA RAMPELOTTO
São Borja, october 22th 2007.

The objective of this paper is to reflect on otherness of disabled children on the way to introduce the process of inclusion of these children in the state school system in São Borja, Rio Grande do Sul-RS. For this purpose, we point out some data extracted from the Declaration of Salamanca, the 1988 Brazilian Constitution and from the Laws number 10.098/2000 and 9394/96, which deal with accessibility and inclusion in order to try to recover important issues by dealing with themes like inclusion of disabled people. In this paper, we aim at clarifying some assumptions about the historical journey of inclusion, explaining its process, what is the inclusive school, the architectural and pedagogical barriers of inclusion and resources in order to make possible the learning process of these students. This work was developed so as to obtain more information about otherness of disabled people and accessibility based on the daily life of a disabled person. The basis of this paper is a random survey based on a questionnaire answered by a 14-year-old junior high school disabled student. The answers were selected and organized into themes that explain relevant aspects in order to delineate the profile of urban area and to comprehend the dynamics of the state school in relation to otherness of disabled people, inclusion and accessibility. These answers form a frame of the main barriers faced by disabled people.

Key-words: otherness, inclusion, physical disability, accessibility.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido a partir da realidade vivida por sujeitos usuários de cadeira de rodas no que diz respeito à locomoção, à mobilidade, à educação, ao trabalho e a outros meios de inserção social e comunitária e, por isso, este trabalho requer um olhar especial em relação à acessibilidade. Assim, buscando melhorar as condições de acessibilidade espacial na rede estadual de ensino no município de São Borja, os objetivos centrais deste estudo foram: observar qual é a realidade em relação ao processo de inclusão e diagnosticar as condições de acessibilidade espacial e arquitetônica do sujeito deficiente físico da escola dentro de uma perspectiva ampla de inclusão.

O estudo baseia-se em uma pesquisa empírica, realizada com um usuário de cadeira de rodas. O sujeito pesquisado é uma jovem de 14 anos que apresenta deficiência física de natureza congênita. Para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário¹ com 12 perguntas opinativas sobre a acessibilidade no contexto da vida diária do sujeito da pesquisa. A partir dos fragmentos das falas e das descrições obtidas por meio desse instrumento, foi possível obter “a rápida codificação dos dados para análise de tendências, opiniões, expectativas e muitas outras revelações do interesse temático” (Camargo, 2005, p. 46).

Na primeira parte deste trabalho, apresento um conjunto de questões que, a meu ver, constituíram os caminhos investigativos desta pesquisa (Anexo). Essas questões explicitam as principais barreiras ou os entraves detectados pelo sujeito usuário de cadeira de rodas. Entre elas, destaco: questões relacionadas com a cadeira de rodas para locomoção, o uso de bengala, os meios de transportes mais utilizados e as dificuldades de acesso a eles, as barreiras que dificultam ou impedem a locomoção nas ruas e vias públicas e as soluções apontadas, os serviços, os equipamentos públicos e alternativos que facilitam a locomoção e a mobilidade na

¹Entendido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 201),.

cidade e no local de moradia, os obstáculos para ingressar na escola e os recursos utilizados no decorrer da vida escolar, as alternativas de acesso à leitura, à escrita e à formação, a autonomia para assinar documentos, movimentar contas bancárias e, por fim, o acesso a recursos tecnológicos e de informática.

Inicialmente, minha intenção era aplicar o questionário a três sujeitos com deficiência física, sendo um deles do primeiro e outro do segundo ano das séries iniciais e um da quinta série do Ensino Fundamental. No entanto, o sujeito do primeiro ano não estava totalmente alfabetizado, portanto, não respondeu o questionário e o sujeito do segundo ano não teve entendimento suficiente para responder o instrumento solicitado. Assim, a pesquisa foi realizada apenas com o sujeito da quinta série.

As respostas obtidas foram selecionadas e organizadas em tópicos que explicitam as principais barreiras ou os entraves detectados pelo sujeito que usa cadeira de rodas. Ao apresentar um panorama das restrições e dos obstáculos que dificultam ou impedem o acesso ao conhecimento e o percurso de escolarização desse sujeito, indicarei os meios e as alternativas de acessibilidade.

1 ALTERIDADE² DEFICIENTE: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO SUJEITO DEFICIENTE FÍSICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA – RS

1.1 O TRANSPORTE E AS VIAS PÚBLICAS

As barreiras existentes no transporte, nas ruas e nas vias públicas fazem com que o espaço urbano seja de difícil acesso a qualquer pessoa e inacessível para as pessoas que têm dificuldades de locomoção ou mobilidade reduzida. A locomoção dos deficientes físicos é uma verdadeira aventura pela cidade, tornando as atividades que poderiam ser muito simples em algo complexo, que atrapalha de modo significativo o direito de ir e vir.

Em relação a essa questão, o sujeito que respondeu o questionário relaciona algumas dificuldades, por exemplo, acesso ao transporte coletivo. Ele destaca principalmente que as pessoas prestadoras desses serviços são pouco preparadas para lidar com qualquer que seja a deficiência e, além disso, os próprios ônibus não são adaptados. Assim, a disposição desordenada e caótica do mobiliário urbano ganha realce e visibilidade para a pessoa com deficiência física, que se depara com barreiras tais como: cabines telefônicas ou orelhão, veículos estacionados irregularmente em passeios públicos, obras sem proteção ou cordão de isolamento, bueiros e buracos abertos, dejetos, sacos de lixo, entulhos, pisos quebrados, pavimentação irregular, calçadas com aclives ou declives, falta de sinais de trânsito nas ruas e avenidas mais movimentadas, falta de faixas de segurança com sinalização para travessia de pedestres e com cadeira rodas e degraus nas calçadas. A relação de incompatibilidade entre os cidadãos e o meio circundante é caracterizada pelos ambientes restritivos, espaços inacessíveis e pelas estruturas excludentes. Projetos de adaptação de ônibus e de prédios públicos representam investimentos e ações focais desarticuladas da efetivação de políticas públicas da igualdade de oportunidades para todos. Assim, as pessoas com deficiência física transitam com dificuldade por vias públicas e ficam expostas a constantes situações de riscos porque utilizam a cadeira de rodas como principal meio de locomoção.

² A condição daquilo que é diferente de mim, a condição de ser outro (SILVA, 2000. p 16)

1.2 ACESSIBILIDADE

Nesta seção, apresento as sugestões propostas pelo sujeito da pesquisa, tendo em vista a acessibilidade à leitura, à escrita e à informação em geral. No entanto, antes de apresentar essas sugestões, é importante destacar algumas informações sobre a escola investigada e o sujeito da pesquisa.

Inicialmente, pretendia desenvolver a pesquisa em três turmas do Ensino Fundamental, em uma escola regular da rede pública estadual do município de São Borja, Rio Grande do Sul. No entanto, a pesquisa foi desenvolvida em apenas uma turma de 5ª série. A escola pesquisada oferece, em três turnos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola tem um diretor, três vice-diretores e conta com serviço de Orientação Educacional nos três turnos. Essa escola foi escolhida porque é a que mais recebe sujeitos com deficiência física.

O maior desafio do aluno, criança ou jovem que usa cadeira de rodas não está na capacidade de aprender, mas na coordenação motora. Geralmente, eles têm dificuldades para se movimentar, escrever ou falar. Assim, se hoje eles apresentam atrasos no desenvolvimento intelectual, isso se deve em razão de que eles não tiveram uma educação apropriada nos seus anos iniciais.

O sujeito entrevistado, por exemplo, apresenta dificuldade em matemática, necessitando de reforço particular no Método Kumon, em que os conteúdos são retomados várias vezes. Agora, a intenção da escola é de que esse aluno também tenha aulas de apoio na sala de recursos que está sendo organizada. Em relação aos recursos humanos da escola, a dificuldade maior é a existência de apenas um professor com curso de capacitação, assim não há outro profissional para atuar no turno inverso, por isso, o sujeito deficiente físico não recebe atendimento na sala de recurso.

Em relação à acessibilidade na escola, o sujeito desta pesquisa tem sua carteira adaptada, portanto, ele não pode usar a mesma carteira que os demais alunos usam, mas ele não se incomoda, pois fala que se sente bem e entende que a *“prótese e a cadeira de rodas não podem ser evitadas, pois fazem parte da pessoa com deficiência física”*. Ele demonstra progresso também por ter acesso aos corredores e por não precisar usar o banheiro, já que ele usa sonda antes de sair de casa e coloca fralda. É importante destacar que os banheiros da escola não são adaptados.

Em relação à locomoção nas ruas e nas vias públicas, o sujeito da pesquisa não utiliza transporte coletivo porque não são adaptados. Ele destaca também: *“não posso subir em calçadas porque faltam rampas e não existem sinalizações e também os carros não param para eu seguir em frente”*.

Para o sujeito da pesquisa, a acessibilidade na escola poderia ser viabilizada por meio de investimentos e ações tais como: mudança do laboratório de informática da escola do 2º para o 1º piso, melhoria da sala de recursos no turno inverso, mais subsídios financeiros que possibilitem o acesso às tecnologias disponíveis no mercado, atualização de acervos bibliográficos, utilização de serviços especializados para deficiente físico, acesso à internet, etc. O sujeito da pesquisa argumenta que os recursos tecnológicos e de informática *“são precários, não tem internet, sou conduzida pela monitora até o laboratório que fica no segundo piso”*.

No entanto, observam-se nessa escola algumas conquistas simples, que mostram progressos em relação à inclusão. Por exemplo, há duas monitoras, uma solicitada pela escola ao estado, por meio da 35ª Coordenadoria e outra solicitada por meio de uma ação judicial a partir da iniciativa da mãe do sujeito do 1º ano das séries iniciais. A mãe alegou que não era possível permanecer com o filho durante o período escolar e a promotora de justiça atendeu sua solicitação, fazendo valer o direito do aluno incluído. As monitoras são muito importantes, pois ajudam nas atividades em classe, quando solicitadas pela professora, acompanhando os alunos ao banheiro, laboratório de informática e auxiliando na hora do lanche, se necessário.

Além disso, nas aulas de Educação Física, por exemplo, o professor incentiva a socialização dos alunos por meio de brincadeiras que todos participam. *“A experiência de jogar bola sentada na cadeira ou no chão começou a ser um desafio diferente e divertido para toda a garotada”* destaca uma das monitoras.

Para o sujeito da pesquisa, a locomoção nas ruas e nas vias públicas poderia ser viabilizada por meio *“da construção de rampas em todos os acessos das ruas e sinalização para os motoristas respeitarem os deficientes físicos”*. Foi também comentado que na sua cidade *“não existem serviços, equipamentos públicos ou investimento e alternativas que favoreçam minha locomoção e mobilidade”*.

Desse modo, é importante insistir na afirmação de direitos básicos que assegurem a igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, convém potencializar o compromisso dos agentes públicos, a promoção de ações educativas

e a participação dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que as necessidades de cada pessoa têm igual relevância e deveriam constituir a base do planejamento social.

Ao ser questionado sobre autonomia, ele relatou que *“não tenho nenhuma autonomia, como, por exemplo, assinar documentos, movimentar contas bancárias, é minha mãe que cuida de tudo até porque o acesso aos bancos é limitado”*. Além disso, nas suas sugestões e considerações ela também destaca que *“as professoras deveriam esperar mais um pouco para apagar o quadro, porque isso me causa irritação e braveza”*, mesmo compreendendo que o restante da classe fica esperando.

Em relação ao relacionamento do sujeito entrevistado com os colegas e os professores, foi constatado que há um relacionamento natural com os demais colegas e os professores. No entanto, por meio do instrumento de pesquisa, foi constatado que, nos trabalhos dentro ou fora da sala de aula, com exceção de uma colega, a maioria dos colegas se sente retraída na presença da alteridade deficiente. Assim, o resultado do trabalho na escola acaba sendo individualizado.

O princípio da acessibilidade está presente na concepção que orienta a construção da escola inclusiva, indicando a sua dimensão transversal que contrapõe a existência de sistemas paralelos de ensino especial e ensino regular e passa a planejar as escolas com ambientes acessíveis e sem discriminação, que garantam os direitos de cidadania e atenção à diversidade humana. O desafio da acessibilidade está colocado para a educação, seus pressupostos não estão restritos ao trabalho de determinados profissionais, mas estão direcionados para as escolas e a sociedade. A efetivação da inclusão requer eliminação de preconceitos, exigindo mudanças de atitude em relação às diferenças, tais como a adequação das estruturas físicas que permitam a circulação e a mobilidade, segundo critérios de acessibilidade, o acesso às tecnologias, aos códigos e às linguagens que possibilitem formas pedagógicas que promovam a integração e valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento.

A problemática colocada aponta para a necessária superação de paradigmas simplistas que desconsideram a totalidade do ser humano, dando margem para os preconceitos e exclusão da diferença. Acreditamos que a qualidade do processo interacional entre o aluno com alteridade deficiente e seus professores resulta tanto da concepção que está subjacente a sua prática pedagógica quanto do conjunto de

saberes e competências que este vai acumulando sobre a docência. Assim, conhecimentos meramente intuitivos ou práticos contribuem para que a influência da aparência física, na expectativa dos professores sobre seus alunos, adquira um caráter determinista, colocando-se como poderosa força de exclusão.

Assim, a busca pelo conhecimento aliado ao convívio com alunos com deficiência em salas de aulas inclusivas possibilitará, ao professor, elementos para que ele redimensione sua prática e os sentidos que atribui a ela, em um processo contínuo e criativo de superação dos poderes massificadores e alienantes que por um longo período permearam as relações na escola.

Quando o direito à educação e o acesso à escola é garantido a todos, a Constituição Brasileira, segundo Mantoan (2003, p. 36), “não usa adjetivos, e assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. Além disso, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, que ocorreu na Guatemala, em maio de 1999, também deixa clara a impossibilidade de qualquer forma de discriminação ou diferenciação com base na deficiência, “[...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (MEC, art.º 2-a, 2004). Mesmo assim, com todas as garantias estipuladas por leis e decretos, muitas pessoas tiveram, por longo tempo, este direito negado,

A educação inclusiva, analisada do ponto de vista histórico e conceitual, não pode nem deve ser definida como um movimento passageiro ou como mero modismo. A reflexão em torno dos seus contornos históricos, como movimento cujas origens remontam as primeiras experiências de integração escolar na Dinamarca, aponta para a crescente consolidação de tal movimento histórico. O ápice desta progressão deu-se com a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. A partir dessa conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca, documento sinalizador de uma nova perspectiva na educação da alteridade deficiente, em vários países do mundo.

Assim, é necessária uma revisão conceitual, da representação construída, ao longo de muitos anos, da alteridade deficiente. Devem-se evitar definições ontológicas, pois a alteridade deficiente é uma situação de vida que, mesmo que

seja um estado permanente e, independentemente de suas determinações particulares, não deve definir os atributos individuais. Na verdade, ressaltava Rampelotto “não tem como dizer quem é o outro (...) a experiência do outro não pode ser reduzida à minha própria experiência (...) não pode ser sintetizada, domesticada e entendida a partir da minha língua, a partir da palavra que eu digo” (2004, p.136).

Do ponto de vista institucional, ainda existe uma forte influência do pensamento clínico-terapêutico, paralelo ao sistema de educação formal das crianças ditas normais. Se, por um lado, devemos admitir, sob pena de interpretar falsamente a própria história, que a dicotomia decorrente do modelo médico acentuou o fosso entre os conceitos de saúde e doença, normalidade e anormalidade, por outro, constatamos a construção, ao longo dos séculos XIX e XX, de um sistema paralelo de atendimento terapêutico pedagógico das crianças com deficiência. Assim, ao lado das escolas comuns, criaram-se as escolas especiais, ao lado dos espaços sociais abertos, vimos espaços sociais demarcados e controlados, tais como as instituições psiquiátricas, os asilos e as instituições especiais.

Diante disso, Vygotsky (1997) opõe-se ao envio sistemático das crianças com deficiência para as escolas especiais. Ele vai mais longe, criticando, em princípio, o projeto pedagógico de escolas que teriam uma orientação demasiadamente terapêutica, tendo como resultado o afastamento da criança do ensino regular. O prejuízo maior, segundo o mesmo autor, parece acontecer no plano social, isto é, as crianças com necessidades especiais ficariam debilitadas no que tange à importância das trocas interpsicológicas. A premissa vygotskiana fundamental, que afirma que as condições do desenvolvimento psíquico derivam da qualidade das trocas sociais, estaria diretamente implicada na decisão pedagógica de incluí-las ou não na escola comum. Assim, a escolarização da criança com deficiência em grupos de crianças “especiais” com condição individual similar acabaria por provocar um processo de limitação psicossocial, na medida em que as trocas interpsicológicas se restringem às feitas no grupo de “iguais”. Vygotsky (1997) criticava, evidentemente, tal postura pedagógica.

Portanto, por meio dessa discussão, duas questões centrais se estabelecem: como fundamentar uma teoria da educação inclusiva e como estabelecer uma proposta de adaptação do currículo face às necessidades dos sujeitos denominados especiais?

Estas são questões nas quais nos encontramos em processo de reflexão e busca de caminhos possíveis para a qualificação tanto teórica como metodológica do projeto de inclusão escolar.

1.3 INCLUSÃO ESCOLAR E A REALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O direito das crianças consideradas deficientes de terem acesso à escola regular foi reafirmado na Declaração de Salamanca, firmada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pelo ONU, em 1994. No Brasil, estes princípios foram ratificados em 1996, por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, que define a educação especial como “a modalidade de educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

O processo crescente de reivindicação das pessoas com deficiência e a maior consciência sobre as questões da inclusão em toda sociedade brasileira, nas últimas décadas, refletem-se também na promulgação recente de leis e normas de acessibilidade espacial (Lei Federal nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, e a NBR 9.050/2004).

Como consequência desse conjunto de leis e de um questionamento do que significa o ensino inclusivo, é, principalmente, a partir de 2000 que as crianças que apresentam alguma diferença e que, até então estavam excluídas do ensino regular ou freqüentavam instituições de ensino especial, passaram a freqüentar as escolas regulares. Paralelamente, podemos observar a falta de acessibilidade espacial na quase absoluta maioria dos prédios escolares, pois estes foram construídos sem se considerar as necessidades das pessoas com deficiência e sua inadequação pode, muitas vezes, comprometer a desejada inclusão e gerar situações de dependência e até mesmo de exclusão.

A acessibilidade espacial significa poder chegar a algum lugar com segurança, conforto e independência; entender a organização e as relações

espaciais que este lugar estabelece; e participar das atividades que ali ocorrem, usando os equipamentos disponíveis. Por exemplo, um aluno que usa cadeira de rodas deveria ter a possibilidade e a autonomia de sair de casa e ir até a biblioteca ou laboratório de sua escola por meio de um percurso sem barreiras, com dimensões adequadas, travessias seguras e rampas nos passeios e na entrada de prédios, etc. Ao entrar na escola, deve ser possível identificar o caminho e poder circular livremente.

A acessibilidade espacial depende então das condições ambientais de acesso a informações, das possibilidades de deslocamento e de uso de atividades, permitindo aos indivíduos participar e estabelecer relações com as demais pessoas. Conseqüentemente, para criar ambientes acessíveis, faz-se necessário identificar os diferentes elementos que podem dificultar ou impedir a percepção, circulação, compreensão ou apropriação dos espaços e atividades por parte dos usuários, bem como obstáculos de ordem social e psicológica que impedem seu uso afetivo.

Estes elementos são conhecidos como barreiras e podem ser de diversos tipos, por exemplo, barreiras atitudinais, físicas e de informação. As barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades. As barreiras físicas são representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente, causando diversos tipos de restrições. Para a identificação das barreiras físicas, além do estudo das características arquitetônicas dos espaços construídos, é necessária a análise das necessidades específicas dos usuários em relação ao uso do espaço. As barreiras de informação são aquelas que dificultam ou impedem o acesso às informações espaciais necessárias para a orientação nos ambientes e a realização de atividades. Esta informação é obtida a partir dos elementos arquitetônicos e nas relações que estabelecem entre si. Apesar da relevância da informação espacial, a acessibilidade é raramente incluída como elemento de estudo e objeto de normalização.

Para a verificação e a adequação da norma técnica de acessibilidade na escola onde foi realizada a pesquisa, foi observada a Lei nº 10.098/2000 em vigor no que se refere aos requisitos necessários para a inclusão do sujeito deficiente físico em ambientes escolares. Em relação à cidade de São Borja, constatou-se que a os espaços e os equipamentos acessíveis, o acesso à tecnologia assistida e a

existência de materiais pedagógicos adaptados ainda são incipientes. No entanto, é importante destacar que estudos teóricos estão em andamento e, na prática, existem algumas rampas, mas construídas de forma inacessíveis, pois possuem declives acentuados.

Portanto, é importante salientar que mesmo com projetos-padrão e frente à lei da acessibilidade nº 10.098/2000, o contexto local deve ser observado a fim de que as adaptações garantam a acessibilidade para situações diversas. O que se percebe é que, em escolas já construídas, existem situações difíceis de resolver, terrenos que inviabilizam a colocação de rampas em todos os percursos. É possível, no entanto, buscar soluções alternativas, como prover acessibilidade num dos pisos e redistribuir as atividades da escola.

Aliada à nova realidade de inclusão efetiva dos sujeitos nas escolas, foi recentemente promulgado o Decreto nº 5.296/2004, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências”, tornando obrigatória a aplicação da NBB/9.050/2004 e estipulando um prazo de 30 meses, a partir de sua publicação, para que todos os espaços públicos tornam-se acessíveis. Com isso, vários Ministérios Públicos Estaduais em todo o Brasil passaram a desenvolver programas de fiscalização nos prédios de uso público e implementar ações de ajuste de conduta ou construção. Assim, frente a esse novo contexto legal, é necessária tanto a qualificação dos profissionais do ensino para repensar a escola e os procedimentos de ensino para a inclusão, como é fundamental qualificar os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento, aprovação e fiscalização de projetos de reformas e de novas edificações escolares com acessibilidade espacial.

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou a todas crianças brasileiras o direito de “ser”, sendo diferente nas escolas, instituindo, como um dos princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República, a cidadania e a dignidade de pessoa humana (art.1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais, “[...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV) ela se adiantou à Declaração de Salamanca, que preceituou, em 1994:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiência grave.

Apenas com base nestes dispositivos legais não se poderia negar a todos alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas comuns. No entanto, temos perdido muito tempo e desperdiçado os esforços daqueles que lutam em favor da inclusão escolar, reconhecendo e valorizando as diferenças em todos os níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos que é absolutamente fundamental criar condições para que qualquer criança, jovem ou adulto possa ter acesso a todos os espaços de sua escola e, assim, participar de todas as atividades escolares com segurança, conforto e maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações. Somente assim estaremos criando não apenas ambientes de ensino acessíveis espacialmente, mas também estabelecendo as condições básicas essenciais para permitir um processo efetivo de inclusão no ensino para que exista maior conhecimento sobre a alteridade deficiente e suas relações pessoais e sociais. Assim, todos serão capazes de aprender com a diferença e, sobretudo, conviver com a alteridade deficiente.

É responsabilidade de todos nós, professores e professoras, estimular a mudança nas escolas, nas salas de aula e nos sistemas que podem nos levar na direção da visão de oportunidades educacionais inclusivas e encorajar o aprendizado contínuo entre os membros da sociedade. O Decreto nº 3.956 (Convenção da Guatemala) põe fim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na alteridade deficiente. Portanto, o acesso ao Ensino Fundamental é um direito de qualquer cidadão e não podemos privá-lo desse acesso, principalmente em idade escolar. Assim, é fundamental que pais e educadores conheçam as leis que envolvem a questão da diferença.

Apesar dos avanços dos últimos anos, a educação inclusiva é um movimento social que desafia a escola a ser mais representativa em suas diferenças, tornando-se assim mais democrática e justa. Apostar nessas inovações será o caminho mais seguro para a efetivação da escola inclusiva. Quando professores de variadas diversidades (re)descobrem o valor de ensinar por meio da troca, reconhecendo seus alunos como seres capazes de realizações, interagindo com as famílias na busca por soluções de seus problemas, os quais interferem diretamente na sala de

aula, estaremos construindo não apenas a escola que atenderá a alteridade deficiente, mas também a escola que atenderá a todos, ou seja, a escola inclusiva.

No entanto, a realidade de nosso país e de outros tantos dá conta de uma exclusão que se agrava cada vez mais em detrimento de uma política social inexistente. A falta de emprego, por exemplo, poderá levar ao rompimento da estrutura familiar, apresentado em seu meio vários problemas, tais como alcoolismo, drogas, prostituição infantil, trabalho escravo, falta de alimentação adequada ao crescimento da criança e falta total de conhecimento dos pais em estimular seus filhos, oferecendo um ambiente favorável e sadio na busca por uma escola com qualidade de ensino. Em relação a isso, SKLIAR (1999, p. 26) afirma que, no informe da UNICEF, chamado de Educação para Todos (1999), se pode ler, entre os dados mais relevantes, que um milhão de pessoas estarão excluídas no século XXI.

Porém, essas questões não se processaram sempre ao mesmo tempo e nem com todos. Em relação a isso, Sasaki (1997, P.17) afirma que “o movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e se desenvolverá fortemente nos primeiros 10 anos do século 21, envolvendo todos os países”. Esse desafio passa também pela compreensão de todos aqueles que entendem a educação como um direito de todos. É necessário trabalhar em conjunto com toda sociedade com o desejo de oferecer uma educação capaz de transformar a realidade, construindo uma sociedade em que prevaleça a alteridade.

As pessoas com deficiência física costumam despertar a atenção, a curiosidade e a estranheza. Isso foi percebido no transcorrer da pesquisa. No entanto, em relação às colocações do sujeito entrevistado, foi marcante a questão da acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam a interação do aluno deficiência com a máquina porque ficou claro que seu maior desejo era ter um computador com internet na sua casa e ter mais condições de acessibilidade ao laboratório de informática, que fica no segundo piso da escola onde estuda. Então, se mostrou evidente para o sujeito desta pesquisa a acessibilidade virtual.

Assim, penso que, para a identificação das barreiras físicas, além do estudo das características arquitetônicas dos espaços construídos, é fundamental a análise das necessidades específicas dos usuários em relação ao uso do espaço.

Para haver uma grande mudança, outra questão importante a ser mencionada é a necessidade e a urgência de enfrentar o desafio da inclusão escolar, colocando em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretize. Frente a tal fato, temos que promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições, precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade para assim nos mobilizarmos para por fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que justificam a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender na convivência com as diferenças.

A inclusão é, portanto, um movimento com interesse em construir uma sociedade que independentemente das diferenças que os indivíduos apresentam, sejam contemplados com as mesmas possibilidades de realização humana e social.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9.050: **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 1985.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: Centro Gráfico, 1996.
- _____. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: Centro Gráfico, 2004.
- _____. **Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Centro Gráfico, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Direito à educação**: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SESP, 2004.
- _____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- CAMARGO, O. M. de. **Processos Investigativos em Educação I**. Cadernos EAD. Santa Maria, UFSM, PRG, CE, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.
- LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. ver. amp. São Paulo: Atlas. 1991.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.
- QUEVEDO, A. A. O., MANTOAN, M. T. E.(orgs). **Mobilidade, educação e comunicação**. WVA, Rio Janeiro, 2000.
- RAMPELOTTO, E. M. **Mesmidade ouvinte e alteridade surda**: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004. Tese (Doutorado em Educação).
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SILVA, T.T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SKLIAR. C. B. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v.24, n.2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jul/dez 199, p.16 – 31.

VYGOTSKY L. S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOBRE ACESSIBILIDADE

1. Para sua locomoção, você utiliza com freqüência:

() bengala () guia humano () cadeira de rodas () outros () nenhum

2. Utiliza com freqüência meios de transporte?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, quais?

3. Enfrenta dificuldades em sua locomoção e mobilidade no transporte?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, especifique:

4. Quais são as principais barreiras que dificultam ou impedem sua locomoção nas ruas e vias públicas em geral?

5. Em sua opinião, o que poderia ser feito para eliminar tais barreiras?

6. Em sua cidade, local de moradia, existem serviços, equipamentos públicos, algum tipo de investimento ou alternativas que favoreçam sua locomoção e mobilidade?

7. Você enfrentou obstáculos para entrar na escola?

8. Quais são os recursos mais utilizados em sua vida escolar?

9. O que poderia facilitar seu acesso à leitura, à escrita e à informação em geral?

10. Você tem autonomia para assinar documentos, comprar ou alugar imóveis, movimentar contas bancárias e outras transações similares?

() Sim () Não. Em caso negativo, por quê?

11. Utiliza recursos tecnológicos e de informática?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, especifique os principais recursos utilizados:

12. Sugestões e considerações:
