

ACESSIBILIDADE PARA ALÉM DOS RECURSOS DE INCLUSÃO: COMO AS BARREIRAS ATITUDINAIS INFLUENCIAM NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Larissa de Lima Canêjo¹

INTRODUÇÃO

O pleno processo de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares dos diversos sistemas educacionais tem influência de diversos aspectos que envolvem formação inicial e continuada dos professores, presença de apoios especializados para os alunos em sala de aula, acompanhamento por meio do atendimento educacional especializado (AEE), além de uma escola acessível, considerando as diferentes dimensões de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e, atitudinal).

No que se refere as dimensões da acessibilidade nota-se que de todas, apenas uma não se refere a superação de dificuldades provenientes da falta de recursos adequados, de barreiras físicas e, ainda das advindas de legislações, sejam as que estão em vigor ou a falta delas. Tal dimensão representa a base para que todas as outras sejam desenvolvidas para que haja um processo inclusivo plenos dos alunos com deficiência: é a dimensão atitudinal.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é compreender como as barreiras atitudinais dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, o que faz essa dimensão subjetiva ser tão importante na promoção de uma educação efetivamente inclusiva.

METODOLOGIA

Para o presente estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, visto que, preocupou-se com aspectos da realidade e, com o aprofundamento e a compreensão de como se dá as dinâmicas das relações sociais (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32). Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico para exploração e embasamento das análises e considerações feitas a respeito do tema.

Uma escola municipal da cidade de Vitória de Santo Antão, localizada em Pernambuco, foi campo de pesquisa. Nesta escola foram realizadas entrevistas com uma

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, larissacanejo@gmail.com.

professora de sala especial – turma ofertada para alunos com deficiência e que é multisseriada –, com a auxiliar de classe desta turma e com a diretora, visando uma maior interação e, conseqüentemente, uma captação imediata dos dados – que por vezes, se trataram de informações implícitas. Também foram feitas observações na sala de aula especial e, em outros espaços da escola com o intuito de ter um maior contato entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (ANDRÉ E LUDKE, 1986, p. 34).

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos principais aspectos quando falamos de inclusão de pessoas com deficiência (PcD), nos mais diversos âmbitos da sociedade, é a acessibilidade. No âmbito educacional, tal aspecto se torna extremamente necessário e pode ser o fator decisivo para um efetivo processo de inclusão do aluno com deficiência nas escolas.

Sasaki (2009, p. 10), didaticamente, aponta a existência de seis dimensões quando falamos de acessibilidade. Estas, por sua vez, podem aparecer de forma isolada ou em conjunto, sendo elas: a metodológica, que trata das barreiras existentes nas metodologias e técnicas; a instrumental, que trata das barreiras que podem existir no uso dos instrumentos, ferramentas e utensílios, necessários a determinada atividade; a arquitetônica, que se trata das barreiras físicas como calçadas desniveladas, a inexistência de pisos táteis e a falta de rampas, por exemplo; a comunicacional, que se trata das barreiras que podem existir na forma de comunicação entre as pessoas; e a programática, que se trata das barreiras oriundas das políticas e legislações em vigor.

Por último, a dimensão mais subjetiva, a atitudinal, que se trata das posturas afetivas e sociais, ou seja, barreiras que se traduzem em atitudes e percepções, na maioria das vezes, equivocadas acerca da pessoa com deficiência e, que resultam em discriminação e preconceito – mesmo que veladamente (LIMA E SILVA, 2008, p. 23).

Esta dimensão contempla diversos exemplos de barreiras como inferioridade, estereótipos, segregação, o sentimento de “pena”, adjetivações como “doentinho”/ “com probleminha”, o assistencialismo e superproteção exacerbada, que são oriundas do retrógrado pensamento de que as PcD são incapazes, portanto, não podem nem devem ter autonomia para realizar escolhas. Ou seja, são frutos e refletem o preconceito daqueles que a “produzem”, podendo aparecer tanto no discurso como na prática, no desenvolvimento das dinâmicas nas relações sociais.

No contexto educacional,

“Identificar barreiras atitudinais contribuirá para erradicar ou, ao menos, minimizar o processo de exclusão social, pois, ao tomarmos consciência do que fazemos, podemos procurar meios para a transformação coletiva e individual – desta dependerá a primeira. Portanto, a escola que deseja ser inclusiva deve trabalhar na perspectiva de envolver todos na transformação constante do projeto político-pedagógico e cada pessoa como ser social e atuante”. (LIMA e SILVA, 2008, p. 31).

Ou seja, superar as barreiras atitudinais é superar as próprias crenças equivocadas a respeito das PcD, tomar consciência desses equívocos e aniquilá-los para que, mesmo que inconscientemente, não acabemos por contribuir com um processo de exclusão ao invés de inclusão. Assim, é papel da escola promover um processo de inclusão que rompa e extinga tais barreiras, possibilitando assim um pleno desenvolvimento social e pedagógico, bem como que possibilite ao aluno com deficiência desenvolver ao máximo sua autonomia para vida em sociedade.

É nesse contexto que a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, promulgada em 2015, em seu Art. 3º traz o aspecto das barreiras, em suas diversas dimensões, junto a outros fatores como adaptações, tecnologias assistivas (TA), profissional de apoio escolar, acompanhante e desenho universal. Ela corrobora e reforça o comprometimento do país com a promoção de uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva, junto a outras legislações como a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na referida escola campo é perceptível que existe toda uma preocupação com a estrutura física e material para os alunos com deficiência. A escola tem rampas, banheiros adaptados, disponibiliza – em tese – o AEE e, tem grande parte do público alvo da educação especial inclusos em salas de aula regulares. Contudo, tal escola ainda tem características segregadoras, como a oferta de salas especiais e, a existência – além da disseminação – de barreiras atitudinais. Tais barreiras são perceptíveis nas atitudes, percepções, no discurso e, consequentemente na prática de alguns dos sujeitos entrevistados e observados.

Uma das falas que remetem a existência das barreiras atitudinais é a da professora de uma das classes especiais que há na escola, que afirma não acreditar que o processo de inclusão seja para todos quando questionada se ela acha possível a inclusão de alunos da classe especial na sala de aula regular. Ou seja, se trata da inferiorização e baixa expectativa para esses alunos, impondo-lhes uma incapacidade. Além disso, a mesma, que é formada apenas no Magistério, demonstra não saber o que ou como trabalhar com os alunos.

Pra alguns eu acho que sim... porque já tem uma certa adaptação pra sala regular, entende? Outros não teriam condições não, porque não tem entendimento suficiente pra acompanhar o nível da sala normal. [...] Ele é uma pessoa difícil, eu nunca sei o que fazer com ele. Por isso deixo ele à vontade. Se quiser ficar na sala, fica, se não quiser, pode sair. Eu não vou arriscar, né? não sei como ele vai reagir (DOCENTE).

Percebe-se que há muitas rotulações por parte dos funcionários da escola, que são perjorativas e minimizam as potencialidades dos alunos com deficiência, reforçando uma incapacidade exarcebada. Um exemplo disso é a seguinte frase, dita por uma outra docente da sala especial: “*Tá vendo? Eles não tem muito juízo, mas brincam com os outros*”.

Nem diretora, nem a equipe gestora como um todo, conseqüentemente, nem mesmo as docentes, se preocupam em avaliar pedagogicamente os alunos para que decidam em que turma os alunos devem ser matriculados. Tal decisão fica a cargo dos diagnósticos e laudos clínicos dado pelos médicos dos alunos. Segundo a diretora da escola “*é a partir do laudo que vem do médico. De acordo com o que ele tem o médico diz se ele tem ou não condição de aprender, se vai pra inclusão ou não*”. A mesma ainda reforça a percepção de incapacidade dos alunos com deficiência, ao dizer a uma mãe que “*o menino deve ficar em casa porque a escola num é lugar dele não*”.

Nessas circunstâncias, é importante ressaltar que a educação é um direito de todos e, como tal, de acordo com a CF de 1988, deve ser garantido de forma a ser livre de “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A LDB (BRASIL, 1996), já influenciada por uma perspectiva mais inclusiva, em seu Art. 58, aponta ainda que a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular. A LBI (BRASIL, 2015), corrobora as legislações publicadas até então e, reforça o papel da escola em assegurar uma educação de qualidade, deixando o aluno com deficiência livre de violências e discriminações. Portanto, a própria diretora vai na contramão das legislações, sendo passível de punição.

No que tange ao desenvolvimento pedagógico dos alunos, não podemos deixar de abordar o quanto as barreiras atitudinais impactam negativamente tal processo. Quando pensamos na caracterização das turmas das salas especiais – crianças, adolescentes e jovens adultos misturados – nota-se que não há uma preocupação com esse desenvolvimento, pois não se acredita que ele possa ocorrer. Isso fica claro quando a docente de uma destas turmas, ao ser questionada sobre o seu planejamento curricular, afirma que

É um currículo diferenciado. A gente trabalha principalmente alfabetização... É uma ida e volta aos conteúdos, porque a maioria esquece tudo muito rápido. Ensina hoje, amanhã já não lembra mais. E, principalmente depois das férias porque eles passam um tempo em casa e voltam sem lembrar das coisas, parece até que não

estudaram nada. Aí, por isso, tem que voltar e dar tudo de novo... pra ver se aprende mesmo... (DOCENTE).

São alunos no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência intelectual que não evoluem porque estão expostos sempre aos mesmos conteúdos, sem adaptação, sem um processo de diagnose e de avaliação das capacidades e interesses, por vezes, infantilizados, que limitam seu processo de aprendizagem, visto que nem mesmo uma proposta curricula/pedagógica que permita um processo de conflitos dos conhecimentos e, conseqüentemente, uma evolução da aprendizagem lhes é direcionada. Portanto, estão sempre num processo interminável de alfabetização (GLAT E FERNANDES 2005, p. 37). Isso pode ser notado durante as observações principalmente no momento de realização das atividades, momento em que muitas vezes a própria professora ou a auxiliar de sala “davam” as respostas aos alunos, desrespeitando os diversos ritmos de aprendizagem e, lhes negando o direito a reflexão e, conseqüentemente, impedido-os de ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade observada podemos concluir que um processo de inclusão de alunos com deficiência plenamente efetivo se ancora não apenas nas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental ou programática da acessibilidade. Mas, principalmente, na atitudinal. Mais que a existência de recursos, adaptações e adequações, é preciso que o aluno com deficiência seja visto e tomado como capaz, como passível de grandes evoluções e conquistas, tanto pedagogicamente quanto no que diz respeito as suas atividades de vida prática.

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva tem diversas prerrogativas legislativas que devem ser sempre seguidas para que seja possível a promoção de uma educação de qualidade de fato, livre de toda e qualquer discriminação. Trabalhar na educação especial e acreditar na incapacidade, menosprezar e discriminar os alunos que são seu público alvo é um atestado de incapacidade para tal trabalho. O aluno com deficiência precisa de um profissional especializado, qualificado e, acima de tudo, disposto a trabalhar com suas especificidades. Que não tenha entranhado em suas convicções a incapacidade desses alunos e, que seja capaz de possibilitar o desenvolvimento de suas aprendizagens e habilidades e, potencializá-las.

Que diante do que aqui foi exposto, possamos refletir acerca de nossas próprias convicções sobre a Educação Especial Inclusiva e seu público alvo. Que possamos ser mediadores e facilitadores dos seus processos de aprendizagem, que respeitemos seus ritmos e todo o conjunto de suas especificidades. Que professoras como as que aqui foram citadas, possam se capacitar e compreender que sim, todos podem aprender e evoluir. Que os alunos da Educação Especial são capazes, são inteligentes e podem – e devem, sempre que possível – ser autônomos e, sujeitos ativos em suas aprendizagens.

Palavras-chave: Acessibilidade, Barreiras atitudinais, Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536043/CF88_EC99_livro.pdf>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, ed. 2, 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). A pesquisa científica In: _____ **Método de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009, p. 31-41.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão, MEC/SEESP**, n. 1, Out/2005. p. 35-39.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org). **Itinerários da inclusão escolar:** Múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 23-32

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, no trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p.10-16.