

ACÇÕES INCLUSIVAS: REPENSANDO O CURRÍCULO PARA A CONSTRUÇÃO DE IGUALDADE DE CONDIÇÕES PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jonathan Rosa Moreira
Jefferson Bruno Pereira Ribeiro

Resumo: A promoção da acessibilidade não é uma atividade recente, mas ainda enfrenta muitos desafios. No contexto das Instituições de Educação Superior não é diferente. Muito mais do que se adequarem às exigências legais que dizem respeito aos aspectos inclusivos da acessibilidade, estas instituições têm de buscar o respeito à diversidade e o estímulo da autonomia e protagonismo estudantil. Considerando o caso de um estudante com diagnóstico de hidrocefalia congênita e paralisia cerebral triplégica, aluno regular de um curso de licenciatura de uma Instituição de Educação Superior privada do Distrito Federal, este estudo buscou entender como poderia ser um currículo adaptado que permitisse práticas pedagógicas e metodológicas inclusivas. O objetivo deste estudo foi, portanto, relatar as estratégias adotadas pela instituição para adequar o seu currículo às necessidades de um estudante com diagnóstico de hidrocefalia congênita e paralisia cerebral triplégica, bem como a descrição do desempenho acadêmico deste estudante a partir da adoção do currículo proposto. Para tanto, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva. Foi possível observar que o currículo precisaria contemplar aspectos de acessibilidade pedagógica e atitudinal. Entretanto, mesmo com ampla predisposição das comunidades acadêmicas e administrativas, trabalhar a acessibilidade nos espaços escolares não é uma tarefa simples.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; Acessibilidade; Educação superior.

Abstract: Promotion of accessibility is not a recent activity but still faces many challenges. In the context of Higher Education Institutions it is not different. Far more than complying with the legal requirements that concern the inclusive aspects of accessibility, these institutions must seek respect for diversity and the encouragement of student autonomy and protagonism. Considering the case of a student diagnosed with congenital hydrocephalus and triple cerebral palsy, regular student of a licentiate course in a Private Higher Education Institution in Distrito Federal, this study sought to understand how it could be an adapted curriculum that would allow inclusive pedagogical and methodological practices. The objective of this study was therefore to report the strategies adopted by the institution to adapt its curriculum to the needs of a student diagnosed with congenital hydrocephalus and triple cerebral palsy, as well as the description of the academic performance of this student from the adoption of the proposed curriculum. Therefore, a qualitative and descriptive methodological approach was chosen. It was possible to observe that the curriculum would need to include aspects of pedagogical and attitudinal accessibility. However, even with a broad predisposition of the academic and administrative communities, working on accessibility in school spaces is not a simple task.

Keywords: Inclusive education; Accessibility; College education.

Introdução

As Instituições de Educação Superior (IES) têm desenvolvido seus processos acadêmicos de modo a atender às exigências dos órgãos reguladores, sobretudo, no que tange as avaliações externas. Quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES¹) foi instituído, as IES precisaram adequar a sua infraestrutura e a sua organização didático-pedagógica aos parâmetros de qualidade previstos no instrumento avaliativo do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) (BRASIL, 2004). Dentre tais parâmetros, estão incluídos os aspectos de acessibilidade pedagógica e atitudinal aos estudantes (INEP, 2016). Ou seja, uma vez que a IES admite um estudante em seu corpo discente, é preciso conferir-lhe igualdade de condições de acesso. Assim, a preocupação deve ir além da acessibilidade arquitetônica como

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 com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00).

O contexto deste artigo está na necessidade de criação de espaços inclusivos, neste caso, na educação superior. Para tanto, parte-se de um caso observado durante o segundo semestre do ano de 2016 em uma IES privada de uma região do entorno do Distrito Federal. Trata-se do caso de um estudante com necessidade de educação inclusiva severa e que ingressou em um determinado curso de licenciatura. Os nomes da IES, do curso e do estudante serão omitidos, com o intuito de preservar a imagem e a integridade dos envolvidos.

O estudante em questão possui necessidades educacionais especiais (Cid: Q03.9 e Cid: G80.8) e precisava de adaptações para seu currículo acadêmico. Possui dificuldade de mobilidade por fazer uso de cadeira de rodas, apresentando limitações nos membros superiores e desafios na fala. Partindo deste contexto, considerando que foi a primeira ocorrência desse tipo de atendimento para a IES, foram convocadas reuniões colegiadas para deliberações sobre estratégias de aprendizagem inclusivas que reunisse as suas comunidades acadêmicas e administrativas. A pergunta que regeu todas as discussões foi como seria uma proposta pedagógica que mitigasse as limitações daquele estudante em específico.

O objetivo deste estudo é relatar as estratégias adotadas pela IES para adequar o seu currículo às necessidades de um estudante com diagnóstico de hidrocefalia congênita e paralisia cerebral tripléica, bem como a descrição do desempenho acadêmico deste estudante a partir da adoção do currículo proposto. Este estudo, portanto, apoia sua relevância na importância de se pensar o fazer pedagógico em e para os direitos humanos e no contexto da diversidade, o que pressupõe a gestão democrática, com participação docente e discente que apresentam funções essenciais para a compreensão dos cenários educacionais e proposição de ações que estejam, de fato, consoantes às necessidades dos estudantes. Esta perspectiva aponta para as reflexões de O'Donogue e Chalmers (2000), quando consideraram que a intervenção inclusiva dos docentes

¹ O parágrafo primeiro da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, diz que “O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.”

deve implementar educação cooperativa, reconstrução de currículos e o estabelecimento de estratégias pedagógicas, metodológicas e avaliativas renovadas e inclusivas.

Educação especial e a acessibilidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) estabelece os parâmetros mínimos para assegurar igualdade de condições aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio de:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A perspectiva inclusiva nos contextos educacionais nacionais inspira princípios de liberdade e ideais de solidariedade para “prover o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, sob o respeito à liberdade, apreço à tolerância e igualdade de condições” (MOREIRA; NEIVA, 2012, p.17). Assim, como disseram os autores, aponta-se para a educação para todos, sem distinções, garantida pela própria redação da Constituição Federal, “alinhados com acordos internacionais, o poder legislativo tem criado dispositivos legais que normatizam questões inerentes à sociabilidade dos portadores de deficiências, como o emprego, a inclusão digital e as prioridades em atendimentos públicos” (p.19).

A partir da Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), a educação inclusiva passa a ser discutida com mais amplitude para a promoção da convivência entre as pessoas.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Há um movimento muito significativo para fortalecer a aproximação e o convívio entre pessoas com e sem deficiências, reduzindo, portanto, os processos que outrora os afastavam (BEYER, 2003). Para Beyer (2003), a proposta inicial de integração e a posterior proposta de inclusão escolar para pessoas com deficiências (PCD) decorrem de transformações nos cenários nacional e internacional da educação especial. Quer dizer, não se trata apenas de integrar, ou seja, colocar PCD nos mesmos espaços escolares de outros estudantes. Espera-se a inclusão efetiva,

com propostas pedagógicas e metodológicas diferenciadas, que confirmam igualdade de condições e favoreça o processo de ensino e aprendizagem sem distinções. Ainda assim, é provável que existam diferentes pontos de vista sobre o que é educação inclusiva. Por exemplo, como resultado do estudo de Sant'Ana (2005), foi constatado que, para os professores que participaram da pesquisa, houve um entendimento que a educação inclusiva significava atribuir a noção de compartilhar o mesmo espaço físico; para o corpo diretivo, educação inclusiva seria uma relação de integração na sociedade.

Dentre os conceitos relacionados à educação inclusiva, há a acessibilidade. Por vezes, a acessibilidade é reduzida apenas à necessidade de acesso arquitetônico. Entretanto, há variações deste conceito e cada viés aponta para um tipo de necessidade a ser atendida e que precisa ser observada nos espaços educacionais. O Quadro 1 relaciona alguns tipos de acessibilidade (INEP, 2016).

Quadro 1: Tipos de acessibilidade

TIPO	CONCEITO
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras
Acessibilidade pedagógica	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
Acessibilidade plena	Direito de que sejam asseguradas ao público alvo da educação especial as condições de igualdade no acesso, na permanência e na terminalidade dos estudos na educação superior. Tais condições são promovidas institucionalmente a partir da eliminação do conjunto de barreiras, a saber: arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nas comunicações e digitais.
Acessibilidade nas comunicações	Eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, grafia ampliada, uso do computador portátil, site institucional em linguagem acessível em todos os módulos) e virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas (recursos que contribuem para proporcionar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência e inclusão) compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Fonte: INEP (2016)².

Mesmo não sendo uma tarefa trivial, de uma forma mais completa, a acessibilidade nos ambientes escolares deve assegurar o direito fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos de PCD (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

² Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf>. Acesso em: 02 jan 2017.

Aspectos metodológicos

Este estudo tem abordagem metodológica qualitativa e tem natureza descritiva. O ambiente de estudo é uma IES privada situada em região do entorno do Distrito Federal, com mais de 15 mil alunos distribuídos em suas 05 Unidades de Educação Superior. Esta IES possui manual e regulamento próprios para garantir acessibilidade aos seus estudantes, contemplando aspectos de infraestrutura física, pedagógica, atitudinal, digital e de comunicação. O sujeito de estudo foi um discente regular do primeiro semestre de um curso de licenciatura. O estudante tinha 22 anos e diagnóstico de Hidrocefalia Congênita Cid: Q03.9 e Paralisia Cerebral Triplégica Cid: G80.8, cadeirante, apresentando limitações nos membros superior e desafios na fala. No entanto, apresentava ter boa capacidade intelectual. Possuía dificuldade na mobilidade por ser cadeirante e por estar em processo de aprendizagem para a condução da sua cadeira. Assim, ainda precisava de suporte de terceiros para locomoção nas dependências da IES. Fazia uso de fralda. Embora apresentasse limitações físicas, precisava receber atenção especializada e diferenciada, considerando a quantidade de conteúdos e informações de acordo com o seu potencial de aprendizagem. Para a definição do currículo e do percurso metodológico específico para o estudante, foram realizadas reuniões colegiadas sistemáticas para o levantamento de teorias e propostas para o seu atendimento.

Resultados

Como resultado das deliberações sobre a situação do estudante, o primeiro encaminhamento foi a inserção dos psicólogos do núcleo de apoio psicopedagógico para que pudessem contribuir à proposição de métodos de aprendizagem específicos para o atendimento de diagnóstico de Hidrocefalia Congênita e Paralisia Cerebral Triplégica.

O colegiado definiu que o estudante deveria ser acompanhado, em todas as aulas, por dois monitores. Um para realizar o apoio acadêmico e outro para apoio administrativo e físico. Assim, a IES abriu edital de seleção de monitores. Foram selecionados seis monitores que se revezavam durante a semana, nas cinco componentes curriculares do quadro do primeiro semestre do curso, incluído a componente curricular que era mediada em modalidade de oferta em Educação a Distância (EAD). Essa ação foi muito importante porque os monitores puderam apoiar o estudante em suas tarefas de leitura, escrita e até para reforçar os conteúdos mediados. O estudante também teve adaptações em seu conteúdo curricular, plano de ensino e avaliações, que foram realizadas oralmente ou com leitor/transcrição de um monitor.

A coordenação solicitou que os docentes textos e resumos com linguagem clara e acessível e sintetizassem os conteúdos mais significativos para o estudante. A partir daí, todos os conteúdos postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também deveriam ser impressos e entregues ao estudante, visto que ele não tinha alfabetização digital.

As reuniões que o estudante realizava junto ao núcleo de apoio psicopedagógico foram intensificadas e a família do estudante foi envolvida em seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, a mãe do estudante passou a acompanhar parte das reuniões com os psicólogos, bem como de reuniões com a coordenação de cursos e professores. A mãe do estudante foi convidada a participar de um curso de extensão em informática para que pudesse apoiar seu filho em casa, quando ele estivesse em atividade de estudo ou quando apenas quisesse fazer uso do computador.

De uma forma sistemática, o Quadro 2 apresenta o resultado das medidas adotadas e recomendações ao corpo docente para atender às necessidades do estudante enfoque deste artigo, consoantes à Lei 10.098/000.

Quadro 2: Medidas para viabilizar educação inclusiva

ACESSIBILIDADE NAS COMUNICAÇÕES, PEDAGÓGICAS E ATITUDINAL	O estudante deve ter auxílio para locomoção nas dependências da IES. Deve haver espaço disponível para o estudante sentar-se sempre nas primeiras fileiras, longe de porta e janelas e preferencialmente próximo a mesa do professor. O estudante e seus monitores devem estar autorizados a gravar as aulas e fotografar os slides (o professor deverá certificar ou orientá-lo a fazer o registro dos slides antes de retirar a exposição). O estudante deve contar com apoio de monitoria para realização de anotações e realização de provas escritas, pois possui limitações para escrever. O professor fará pausas para que o aluno compreenda o conteúdo e se organize internamente, diminuindo o processo de ansiedade gerado com o acúmulo de novas informações. Ao planejar sua didática, o professor deverá sempre levar em consideração a presença do estudante em condições especiais de aprendizagem, não limitando seu potencial cognitivo, mas buscando alternativas metodológicas no processo de ensinagem.
AVALIAÇÕES	Os professores deverão proceder às correções das avaliações escritas, com olhar diferenciado, privilegiando a construção das ideias, promovendo o crescimento do estudante e garantindo que este conclua o curso. O estudante fará as avaliações em local reservado, afastado de área de grande circulação de pessoas, diminuindo as possibilidades de distrações – sempre por pessoa indicada pelo coordenador do curso, lembrando que o estudante precisará de uma pessoa indicada para ser leitor e escritor durante as avaliações. O processo avaliativo poderá ser adaptado; se for necessário fazer avaliações orais ou utilizando questionários fechados. Utilizar atividades práticas com apoio concreto. As avaliações deverão priorizar os conteúdos de maior relevância, conforme o potencial de aprendizagem do estudante, para isso faz-se necessário adaptações curriculares.

Fonte: Adaptado pelo autor.

Com exceção da componente curricular em EAD, as demais componentes curriculares presenciais tiveram planos de ensino paralelos para atender as necessidades do estudante. A sistemática de avaliação também foi alterada, considerando o seu desenvolvimento real e potencial. Houve uma melhora significativa no desempenho do estudante em suas avaliações. Muito embora ele tivesse apoio de monitoria, sua autonomia sempre foi estimulada, para que fosse protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem.

Conclusões

O objetivo deste estudo foi relatar as estratégias pedagógicas e de aprendizagem adotadas por uma IES privada de região do entorno do DF para adequar o seu currículo para um estudante de um de seus cursos de licenciatura, que apresentava diagnóstico de hidrocefalia congênita e paralisia cerebral triplégica.

Diante do desafio para o atendimento das necessidades do estudante, bem como em alinhamento ao que prevê a legislação brasileira sobre os aspectos de acessibilidade, esperou-se também apresentar alguns resultados de desempenho acadêmico do estudante, frente às medidas adotadas para ampliar a sua inclusão escolar.

Considerando as relações de tempo e espaço, quando o estudante era calouro no curso escolhido e ainda com a assistência contínua realizada pelos monitores, psicólogos e professores, as estratégias pedagógicas adotadas para melhorar a sua inclusão foram satisfatórias. Entretanto, ainda há de se realizar avaliação de impacto sobre o caso. Sugere-se, então, um estudo de observação para analisar o progresso acadêmico do estudante, diante de novas componentes curriculares, professores e turma.

Conclui-se, portanto, que buscar a acessibilidade plena de um determinado estudante ou grupo não se trata apenas de atendimento ao que as leis preveem, mas é uma questão de cidadania e respeito, considerando as singularidades humanas e conferindo igualdade de condições, para que de fato, tenhamos espaços inclusivos e democráticos de ensino e aprendizagem.

Referências

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista do Centro de Educação*. n.22, 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 03 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 03 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 04 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Lei 5.296, de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 03 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Decreto 5.626, de dezembro de 2004*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 04 jan 2017.

_____. Congresso Nacional. *Decreto 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 4 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Decreto 6.949, de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 4 jan 2017.

_____. Presidência da República. *Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 4 jan 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha.

MOREIRA, J. R.; NEIVA, F. Rumo à uma prática pedagógica de acessibilidade social e digital para o surdo. *Tecnologias em Projeção*. v.3, n.2, 2012, p.17-31.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, v.16, 2000, p.889-904.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Educação*, Maringá, v.10, n.2, 2005, p.227-234.