

VALQUÍRIA PRATES PEREIRA TEIXEIRA

Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Teixeira, Valquíria Prates Pereira.

Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina / Valquíria Prates Pereira Teixeira; orientadora Rosângela Gavioli Prieto -- São Paulo, 2008.

122 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Acessibilidade. 2. Acesso à educação. 3. Deficientes.

CDD 341.274

FOLHA DE APROVAÇÃO

Valquíria Prates Pereira Teixeira

Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a Rosângela Gavioli Prieto

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Prof. Dr^a Lucia Helena Reily

Instituição: Instituto de Artes da UNICAMP

Assinatura: _____

Prof. Dr^a Edna Antônia de Mattos

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para você, Dora Antônia, que é a “rainha do meu lar” pra sempre, a pessoa que, em constante doação, possibilitou as condições de apoio e suporte, muitas vezes fazendo tudo o que eu não consegui, de forma brilhante - e me ensinando a ser mãe não só no título.

Sem você não existiria pesquisa de mestrado e outras tantas coisas pra mim, mãezinha...

AGRADECIMENTOS

Pela orientação sempre disponível e por me ensinar a postura acadêmica, científica e de educadora necessárias ao aprofundamento das discussões e reflexões: muito obrigada à professora Dr^aRosângela Gavioli Prieto, que me acolheu e partilhou cada palavra desta dissertação.

A todas as colegas do grupo de orientação coletiva, em especial à Jú e à Teca, companheiras desde o ingresso na FEUSP.

Aos amigos de “batalha” nestes quatro anos de trabalho na da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida da cidade de São Paulo: Mara Cristina Gabrilli, César Gibelli, Sueli Lopes de Paula, Márcia Marollo, Bernadete de Oliveira, Elisa Prado de Assis, Lica Mutchnik, Fabiola Plaza, Daniela Bertini e Eduardo Auge Flores.

Aos “queridos de jornada”, por motivos muito específicos que cada um conhece bem: Renato Correa Baena (por ser amigo sempre e ensinar tanto), Amanda Tojal (por ter me orientado em meus primeiros passos), Renata Bittencourt e Paulo Portella Filho (por terem acreditado), Renata Sant’Anna (por partilhar), Rafael Publio (por ajudar a ter paciência), Patrícia Possa, Guilherme Bara, Edna Onodera, Guilherme Nakashato, Beto Tembo, Mario Ronqui, Roseli Behaker, Margarete de Oliveira, Patrícia Zuvia: muito obrigada por terem caminhado junto em diferentes momentos.

Às super-poderosas da minha vida: Aline Moraes, Ariana Chediak e Bianca Corazza (em ordem alfabética!): por me fazerem rir e lembrar sempre que amizade, espiritualidade, estética e diversão são essenciais em diferentes proporções e momentos da vida.

Ao João Paulino e à Bia, tantas vezes, por todo o carinho e incentivo de pai e mãe “*pela lei*”... Aos meus irmãos “emprestados do Gui”: Pedro, Silzer e Marininha (princesa afilhada), à Gabi e especialmente ao Luiz Sertório (com suas “sábias” dicas de organização para uma vida de pesquisador...).

Aos meus irmãos Valéria Prates (de sangue e alma) e Cláudio Gobato (de coração), por estarem comigo mesmo quando estão do outro lado do oceano.

Aos três meninos que me fazem feliz todos os dias: pelo amor e o aconchego que chegam em forma de boas risadas, beijinhos e comédias-românticas: Guilherme Teixeira, Joãozinho e Antônio.

E principalmente, ao papai e à mamãe, por terem começado esta história toda com uns livrinhos toda sexta-feira à tarde, responsáveis pelo nascimento da vontade de achar respostas pra quase tudo: Valmício e Dora, com amor, muito obrigada!

“Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. (...)

No entanto, muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas na palavra da lei, será preciso atentar para garantir o acesso aos instrumentos de mediação de atividade.”

Lucia Reily

RESUMO

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2008.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de análise documental, cujo objeto de estudo é a legislação vigente sobre acessibilidade em três países da América Latina: Brasil, Bolívia e México, no período entre 1990 e 2005. Os objetivos deste estudo são analisar a legislação de acessibilidade nos países citados e comparar seus conteúdos, verificando quais as relações entre as mesmas e as recomendações internacionais relacionadas ao tema neste período. Os documentos foram abordados a partir de três categorias, desenvolvidas para este estudo: acessibilidade física / arquitetônica; ajudas técnicas para a educação escolar e Cultura de acessibilidade. As indagações que nortearam este estudo buscaram identificar: as especificidades dos direitos da pessoa com deficiência na educação escolar (MAZZOTA, 2006; ROMITA, 2007; GARCIA, 2004; ODEH, 2000; STAINBACK & STAINBACK 1999; AINSCOW, 2001; SASSAKI, 2004; FÁVERO, 2004; SOUSA & PRIETO, 1999; PRIETO, 2003), o papel das recomendações internacionais referentes à pessoa com deficiência no processo de elaboração de garantias legais (IDRM, 2004; CEPAL, 2003) e os desdobramentos do termo acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades na educação escolar da pessoa com deficiência (NUNES & SOBRINHO, 2007; OLIVER, 1990; CONVINGTON & HANNAH, 1997; SCIS, 2006; LENT, 2005; HOGETOP & SANTAROSA, 2001; NASAA, 2005; TESSARO, 2004; MOYSÉS, 2001; MANZINI, 2006; GRANDJEAN, 1998; AMARAL & NOGUEIRA, 2006; MARTINS NETO & ROLLENBERGER, 2006). Os resultados apontam que as recomendações internacionais promulgadas pela ONU e a UNESCO entre 1990 e 2005 constituíram importantes fatores de difusão de parâmetros mínimos de direitos a serem assegurados às pessoas com deficiência. A participação do Brasil nesses encontros promoveu um detalhamento maior de questões previamente abordadas, além da aproximação conceitual com as recomendações internacionais. Enquanto isso, na Bolívia passou-se a detalhar a educação escolar da pessoa com deficiência a partir da idéia de equiparação de oportunidades, com diversos tópicos versando sobre aspectos da acessibilidade. O México cita as pessoas com deficiência em sua legislação específica para educação e desenvolveu outras garantias legais voltadas às suas necessidades de acessibilidade física, de comunicação e de convívio social. Esses dados nos levam a concluir que a relação entre a publicação das recomendações internacionais e a criação de legislação voltada à pessoa com deficiência não é um processo linear, mas sim dinâmico, num movimento de estímulo, absorção e troca de conceitos, num relacionamento orgânico – e não hierárquico, que envolve ainda as próprias leis locais e discussões de movimentos e lideranças da área. As recomendações internacionais, portanto, servem de motivação, inspiração, orientação e marco para a elaboração de garantias legais, ou seja, um referencial a ser incorporado pela legislação, que chega a ter peso de lei internacional, particularmente quando os países são signatários desses documentos. Como possíveis desdobramentos deste estudo, destacam-se a pesquisa em torno da relação entre os avanços na legislação e os aspectos da cultura de acessibilidade incorporados à realidade cotidiana dos países analisados, bem como um aprofundamento acerca das contribuições do Desenho Universal e da Ergonomia na promoção da educação escolar da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Acessibilidade. Pessoa com deficiência. Equiparação de oportunidades.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. Accessibility as a tool on the equiparation of opportunities for people with disabilities at schools: comparative analysis of Latin America legal warranties. 2008. 122 p.. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2008.

This is a qualitative research of documental analysis. Its object is the current accessibility legislation between 1990 and 2005 in three Latin American countries: Brazil, Bolivia and Mexico. The goals on this work are: to analyse the accessibility legislation of those countries and to compare their contents and meanings, checking the relations between them and the international recommendations related to the theme during the period. The legal documents were approached from three categories, developed for this research: physical / architectural accessibility, assistive technology for school education and accessibility culture. The inquiries during the development of this study aimed to identify: the specificities on the right to education for people with disabilities (MAZZOTA, 2006; ROMITA, 2007; GARCIA, 2004; ODEH, 2000; STAINBACK & STAINBACK 1999; AINSCOW, 2001; SASSAKI, 2004; FÁVERO, 2004; SOUSA & PRIETO, 1999; PRIETO, 2003), the role of international recommendations on the elaboration process of legal warranties of accessibility for the education of this (IDRM, 2004; CEPAL, 2003) and the elements that constitutes the notion of accessibility as an equiparation of opportunities factor at the school education for them (NUNES & SOBRINHO, 2007; OLIVER, 1990; CONVINGTON & HANNAH, 1997; SCIS, 2006; LENT, 2005; HOGETOP & SANTAROSA, 2001; NASAA, 2005; TESSARO, 2004; MOYSÉS, 2001; MANZINI, 2006; GRANDJEAN, 1998; AMARAL & NOGUEIRA, 2006; MARTINS NETO & ROLLENBERGER, 2006). The results show that the international recommendations promoted by United Nations and Unesco, between 1990 and 2005, has been working as important tools on the diffusion of parameters for the warranty of the rights of people with disabilities. The participation of Brazil on the international meetings has promoted a quite good specification of questions previously mentioned and the conceptual approximation with the international recommendations as well. At the Bolivian legislation, the school education has become more detailed, approaching the idea of equalization of opportunities, with some topics touching on accessibility aspects. In the school specific legislation of Mexico we have found some quotes on the rights of people with disabilities and concise but well detailed warranties of physical, social and communication access. These data take us to the conclusion that the relationship between the international recommendations and the elaboration process of legal warranties at those countries is not linear, but dynamical, in movement of conceptual stimulation, absorption and exchange, resulting in an organic – and not hierarchical – relation, that involves the local laws and the organized movements and leaderships discussions. So, the international recommendations works as motivational, inspirational, orientation and mark for the mentioned process, as well a reference to be incorporated by the legislation, with status of international law, particularly when the country signs their compromise with the international documents. We can point as possible researches from this, the relationship between the legislation and the accessibility culture aspects incorporated on daily life in the analyzed countries, or a deepen in the knowledge on the specific contributions of Universal Design and Ergonomics in the process of promotion the school education for people with disability.

Keywords: Accessibility. People with disabilities. Equalization of opportunities.

Lista de abreviaturas e siglas

CEPAL	Comissão de estudos de políticas da América Latina
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CPA	Comissão Permanente de Acessibilidade
FEUSP	Faculdade de educação da Universidade de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDRM	<i>International Disability Rights Monitor / Monitoreo de las Americas</i> (mesmo documento) Controle Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
IEA	<i>International Ergonomics Association</i> Associação de Ergonomia Internacional
MAC-USP	Museu de Arte Contemporânea da USP
MASP	Museu de Arte de São Paulo
NASAA	<i>National Assembly of State Arts Agency</i> Agência Nacional da Assembléia do Estado para as Artes
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana para a Saúde
SCIS	<i>Scottish Council for Independent Schools /</i> Conselho das escolas particulares da Escócia
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /</i> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>United Nations International Fund for Children /</i> Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Caminhos até esta pesquisa e seus objetivos	11
2 O direito à educação, as recomendações internacionais e a construção de garantias legais para a educação escolar da pessoa com deficiência	20
3 Equiparação de oportunidades, acessibilidade e a pessoa com deficiência na escola	31
4 O conceito de acessibilidade e seus desdobramentos na educação escolar	43
5 Metodologia	65
6 Resultados e discussão	77
7 Considerações finais	98
Referências bibliográficas	102
ANEXOS	108

1 Caminhos até esta pesquisa e seus objetivos

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”.

Hannah Arendt

O objeto de estudo desta pesquisa são as garantias legais de acessibilidade em países da América Latina, com foco na educação escolar.

As origens de seus questionamentos motivadores e meu interesse pelo tema da acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência¹ na escola tiveram início durante a graduação em Letras, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em 1996. A reflexão recorrente que conduziu minha prática nesta área foram os aspectos da aquisição de linguagem e sua relação direta com os processos cognitivos e de aprendizagem.

Uma visita ao *Projeto Museu e o Público Especial*, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), aguçou esse interesse, levando-me a um estágio voluntário², seguido pela realização de uma pesquisa de iniciação científica³, conduzida e orientada pela Prof^a. Dr^a Amanda Pinto da Fonseca Tojal, responsável por sua concepção e coordenação.

Com foco na educação não-formal e especificamente voltado à arte-educação para pessoas com deficiência, o projeto era composto por exposições educativas temporárias de longa duração, concebidas com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais de seu público-alvo.

Durante os três anos de iniciação científica orientados por Tojal, pesquisei os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência, buscando desenvolver diferentes

¹ A utilização da terminologia *pessoa com deficiência* nesta pesquisa é intencional, pois seu principal foco recai na população cujas condições de desvantagem em sua participação social e escolar são causadas por deficiências ou limitações visuais, auditivas, intelectuais, físicas ou a combinação destas (FÁVERO, 2004).

² Durante a realização desse estágio voluntário de caráter acadêmico, visando a ampliar meu contato com processos educativos oferecidos às pessoas com deficiência, participei durante dois anos como colaboradora voluntária em instituições especializadas no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas: Ahimsa (surdocegueira e múltipla deficiência), Fundação Dorina Nowill (deficiência visual), Centro de Reabilitação Uniban (paralisia cerebral com ou sem comprometimento cognitivo) e Escola Especial de Ensino Fundamental Neusa Basseto (deficiência auditiva e surdez).

³ A pesquisa, chamada *Projeto Museu e o Público Especial: materiais multisensoriais para o ensino da arte*, contou com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, que custeou minha bolsa de estudos durante dois anos.

estratégias de acesso a conteúdos específicos da arte, compilados num material chamado *Kits Multisensoriais para o Ensino da História da Arte*⁴.

A pesquisa tinha por premissa a elaboração de propostas de ensino para visitantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual⁵, que lhes possibilitasse a oportunidade de acesso aos conteúdos, a partir de suas habilidades, potencialidades e experiências anteriores. Para isso, estudamos os processos cognitivos de aprendizagem e de aquisição de linguagem (VIGOTSKY, 2001; CHOMSKY, 1998; PINKER, 1994), tendo por foco o público com as deficiências citadas. Além disso, realizamos pesquisas de campo que contaram com visitas a algumas das principais instituições responsáveis pela educação formal desse público na cidade de São Paulo. Os desafios chegaram aos poucos, nas mais diversas instâncias, materializados em duas grandes famílias de questionamentos relacionadas à acessibilidade:

a) Como facilitar o acesso à programação do projeto no museu e ao material sensorial de apoio desenvolvido?

b) Como apresentar os conteúdos abordados pelo *Projeto Museu e o Público Especial* para pessoas com necessidades educacionais tão específicas, cuja recepção das propostas poderia estar intimamente ligada às suas habilidades de comunicação (REILY, 2001, p.13) e à maneira de captar a realidade a partir de seus sentidos?

Durante o processo contínuo de trabalho e pesquisa, fomos percebendo necessidades específicas que precisariam ser atendidas para que houvesse o acesso do público ao projeto e ao material de apoio (dentre eles, a experimentação de formatos para a leitura de pessoas com deficiência visual, por exemplo). Passamos a desenvolver mecanismos de acessibilidade para que todos os envolvidos na trajetória entre as propostas e o usuário pudessem reconhecer seu papel face às possibilidades de uso dos produtos.

Após anos de trabalho e reflexões, voltei-me para indagações acerca do alcance de fatores sócio-políticos no planejamento e execução de projetos educativos que têm por meta a inclusão da pessoa com deficiência. O contato com outras realidades institucionais e educativas nesse período me aproximou ainda mais da complexa teia de restrições ao acesso desta população.

⁴ Os *Kits Multisensoriais para o Ensino da História da Arte* eram três conjuntos de materiais de apoio circulantes, compostos por uma caixa com textos (em fonte ampliada plastificados, com cópias impressas em braille), além de objetos e reproduções de obras de arte em relevo e em auto-contraste. Eram emprestadas a professores e educadores que tinham a intenção de preparar seus alunos para visitar a programação do *Projeto Museu e o Público Especial*.

⁵ Nesta dissertação foi adotada a terminologia *deficiência intelectual*, de acordo com a Declaração de Montreal (UESCO, 2004).

Numa consultoria para a realização de um projeto de formação de público com deficiência para o Instituto Itaú Cultural, passei por um processo que envolvia planejamento de estratégias de ensino e adequação de programação, bem como a formação de educadores e o acompanhamento de visitas educativas voltadas às várias instituições de educação especial e escolas em processo de implantação de programas de inclusão escolar de alunos com deficiência⁶. Essa experiência levou-me a perceber que o acesso pode ser negado, dificultado ou interrompido em diversos níveis e instâncias, por numerosas variáveis, já que as ações para garantir o acesso da pessoa com deficiência a programas, políticas e a efetivação de garantias legais dependem do conhecimento, das escolhas e da decisão elaborados por diversos agentes implementadores (ARRETCHE, 2001), que circulam simultaneamente nos campos social, pedagógico e político, esbarrando em questões pessoais que tocam diretamente em princípios que regem a ética e a cidadania⁷.

O constante planejamento de estratégias de acessibilidade para as atividades de caráter educativo conduziu-me ao aprofundamento dessa pesquisa pessoal entre os anos de 1998 e 2004, realizando estudos de caso, consultorias para instituições culturais e educativas públicas e privadas, entrevistas com profissionais da área e pessoas com deficiência, experimentos práticos, visitas a instituições culturais nacionais e internacionais⁸.

Em 2000, aconteceu meu primeiro contato com as recomendações e levantamentos realizados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre equiparação de oportunidades e inclusão da pessoa com deficiência na educação escolar. Simultaneamente a estas leituras e à descoberta de documentos de orientação para implementação de políticas inclusivas em museus - em especial o texto chamado *Building Bridges*⁹, (DODD,1998) – deparei-me com as principais restrições ao acesso da pessoa com deficiência em atividades educativas nos museus:

- ao acesso físico;
- ao acesso sensorial;

⁶ Pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, que freqüentavam o ensino regular em escolas públicas.

⁷ A título de exemplo, na educação podemos considerar agentes implementadores (ARRETCHE,1990): técnicos de gabinetes governamentais responsáveis pela viabilização institucional de projetos, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores e assistentes de classe, todos atuando em diferentes instâncias e momentos, não necessariamente em contato direto com os alunos que freqüentam a escola.

⁸ Entre os anos de 2000 e 2006 conduzi uma série de encontros com educadores para discutir as barreiras de acesso à educação, em *workshops* de formação sobre estratégias de inclusão e acessibilidade para o atendimento educativo de pessoas com deficiência em exposições da Fundação Bienal de São Paulo, Instituto Itaú Cultural e outras. Em 2005, iniciei uma pesquisa experimental de educação para as artes plásticas voltado ao público com deficiência visual no Museu de Arte de São Paulo (MASP), chamada *ABC Visual: arte-educação inclusiva*.

⁹ *Construindo pontes* (tradução livre da autora).

- ao acesso financeiro;
- ao acesso emocional / atitudinal;
- ao acesso intelectual;
- ao acesso político;
- ao acesso cultural;
- ao acesso à informação - dentro e fora da instituição.

A abordagem sistematizada das possíveis restrições abriu novas perspectivas de pesquisa para meu trabalho. Dentre as inúmeras constatações, surgiram hipóteses e análises de situações que, elaboradas a partir do referido documento (ANEXO A), levou-me a considerar que o fato de uma instituição cultural promover um programa voltado ao atendimento de pessoas com deficiência não necessariamente garantiria o acesso deste público para além da programação específica, caso não fossem considerados na política institucional os seguintes fatores:

- *viabilização da participação do público com deficiência*: eliminação de restrições de ordem financeira, como por exemplo, garantia acesso ao transporte, ingressos e possibilidade de adquirir *souvenirs* ou lanches a preços acessíveis, estimulando a participação social e a autonomia dos indivíduos¹⁰;

- *acesso físico e a circulação das pessoas na instituição*: chegada, entrada, circulação e saída da pessoa com deficiência no estabelecimento cultural, incluindo as áreas onde ocorrem as atividades educativas e também as de convivência e consumo, como cafés e livrarias;

- *participação ativa e criativa da pessoa com deficiência durante a atividade educativa*: por meio da interação e comunicação do público com os educadores, promovendo a superação de restrições à comunicação e à informação;

- *preparação e formação continuada dos funcionários da instituição para implantação de uma política cultural inclusiva*: apresentação das premissas dos conceitos de equiparação de oportunidades, acessibilidade e inclusão, bem como a inserção de membros de instituições especializadas ou de conselhos voltados às pessoas com deficiência no Conselho da instituição (estimulando a transformação atitudinal a partir da participação da pessoa com deficiência no processo de criação de políticas inclusivas).

Partindo dessas descobertas, ainda desprovida de uma metodologia de construção do conhecimento científico (LAKATOS & MARCONI, 1986), pareceu-me evidente que esse tipo de

¹⁰ Nesta dissertação adotamos o termo 'restrições', por considerá-lo mais abrangente que o comumente utilizado 'barreiras'.

abordagem das restrições de acesso em diferentes instâncias poderia ser estendido, com devidos ajustes, à educação escolar da pessoa com deficiência e à acessibilidade nas unidades escolares. Quanto mais pensava em possíveis estratégias e mecanismos para superar as restrições à participação ativa e autônoma da pessoa com deficiência na escola, mais sentia a necessidade de tentar entender o complexo processo de elaboração e criação de garantias legais e políticas de acesso e acessibilidade que pudessem lhes oferecer oportunidades de superação das condições de desvantagem decorrentes de suas deficiências.

À época do ingresso no Programa de Pós-graduação desta universidade, o enfoque inicial desta pesquisa era analisar as políticas públicas de acesso à educação escolar na América Latina. Neste mesmo período, tornei-me assessora de projetos da recém criada Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED), em abril de 2005.

Paulatinamente, o enfoque desta pesquisa voltou-se à análise não das políticas, mas sim das garantias legais da consumação do direito à educação escolar conquistadas pelas pessoas com deficiência na América Latina. Isto ocorreu após inúmeras conversas com minha orientadora sobre os diversos processos e denúncias acerca da não efetivação do direito à educação para pessoas com deficiência em diversas instâncias, no entre os anos de 2005 e 2006, acompanhados de perto por representantes da SMPED, inclusive em audiências no Ministério Público (MP).

Esta mudança de foco ocorreu porque, aos poucos, chamou-me à atenção o fato de que todas aquelas pessoas que se dirigiram ao Ministério Público - com uma denúncia ou uma exigência de efetivação de seu direito - só o puderam fazer porque existia uma garantia legal prevista para sua situação. Em muitos destes casos, os responsáveis por alunos com deficiência, por iniciativa própria ou orientados por profissionais da educação, dirigiam-se ao MP para exigir a entrega de livros didáticos em braille para seus filhos antes do encerramento do ano letivo, ou a transferência de alunos cadeirantes para salas de aula localizadas no andar térreo de escolas sem rampas ou elevador, ou ainda a solicitação da compra de próteses auditivas para que os estudantes pudessem frequentar o ensino regular. Em geral constituíam-se em demandas relacionadas à necessidade de acessibilidade em diferentes instâncias (espaços, comunicação, convivência).

O desenvolvimento e apreciação destes processos eram pautados na interpretação das garantias legais, concebidas e apresentadas em forma de textos escritos e, em geral, herméticos e passíveis de interpretações diversas.

Essas vivências alinharam-se ao meu interesse acadêmico gradativamente, em especial por não encontrar textos teóricos que pudessem ser partilhados com os colegas que passavam pelo mesmo processo. Simultaneamente à leitura dos textos recomendados, ao desenrolar das disciplinas cursadas durante a Pós-graduação e ao desenvolvimento desta pesquisa, fomos aos poucos delineando seus limites e caminhos, considerando que se cada indivíduo é singular e nascemos todos livres (com direitos e deveres iguais), nos resta conhecer e refletir sobre as garantias legais que protegem estes direitos.

Conforme assinala o título desta dissertação: *“Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina”* e retomando seu objeto de estudo, nos voltamos à legislação sobre acessibilidade, com foco na educação escolar.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, fazer uma análise das legislações sobre acessibilidade em três países da América Latina (Brasil, Bolívia e México), e compará-las entre si, buscando possíveis relações entre suas origens e conteúdos face às recomendações internacionais para a equiparação de oportunidades por meio da acessibilidade e seus desdobramentos, no período entre 1990 e 2005.

As indagações que nortearam a realização desta pesquisa foram:

- em se tratando do direito à educação, o que poderiam constituir especificidades dos direitos da pessoa com deficiência?
- qual seria o papel das recomendações internacionais referentes à pessoa com deficiência no processo de elaboração de garantias legais?
- quais os desdobramentos do termo acessibilidade no que se refere à equiparação de oportunidades para a pessoa com deficiência na educação escolar?

Este estudo tem por premissa que dentre as principais ferramentas para garantir a efetivação do direito universal à educação para as pessoas com deficiência estão as garantias legais promulgadas pelas nações, pontos de apoio e sustentação para a conquista da cidadania, especialmente no caso das minorias.

A realização deste trabalho justifica-se à medida que, no contexto de discussões acadêmicas acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência, não foram localizados estudos que analisassem especificamente as garantias legais relacionadas à promoção da acessibilidade na educação escolar sob o rigor metodológico próprio destas pesquisas, mas apenas citações esporádicas em pesquisas mais amplas que a consideram, geralmente, em suas atribuições físicas e arquitetônicas, desconsiderando seu potencial de promover o acesso à comunicação e à participação social.

Em que pese o grande número de publicações em formato de guias, cartilhas e manuais de práticas inclusivas na escola¹¹, não foram encontradas reflexões sobre o conceito de acessibilidade e seus desdobramentos nestes materiais, mas sim instruções, regras e normas para solucionar problemas relacionados à restrição do acesso. Embora os caminhos apontados sejam pertinentes, em geral estimulam a reprodução de práticas, ao invés de incentivar que professores, pais e outros agentes envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência tenham contato com reflexões mais aprofundadas sobre esse assunto tão denso e multifacetado.

Por isso, visando lograr êxito neste processo desafiador, para a realização da análise documental da legislação dos países, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre o amplo conceito de acessibilidade e constituímos como arcabouço teórico desta dissertação um “cenário de reflexões”. Ele abrange os conceitos de equiparação de oportunidades, direito à educação, Desenho Universal, tecnologia assistiva e Ergonomia, sistematizados em categorias que orientaram a coleta e análise dos documentos.

Para melhor acompanharmos a estrutura desta dissertação, iniciemos um breve comentário descritivo acerca de sua organização.

O capítulo 2, que segue esta introdução, apresenta reflexões sobre o direito universal à educação e a elaboração de leis nacionais, considerando neste contexto as recomendações internacionais sobre a educação da pessoa com deficiência. Finalizamos o capítulo com a seguinte premissa: para que as garantias legais possam se efetivar no plano social, tanto os agentes propositores de leis (em geral, os membros do legislativo de cada esfera político-administrativa) quanto os responsáveis pela defesa desses direitos (juízes, promotores e advogados e a população) precisam estar bem informados sobre as possíveis necessidades das pessoas com deficiência para que se efetive seu direito à educação.

Seguimos abordando o conceito geral de equiparação de oportunidades no terceiro capítulo, que trata das *Normas de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* (ONU, 1993), abordando no documento os principais fatores para a garantia do direito à educação escolar da pessoa com deficiência.

No quarto capítulo é possível acompanhar uma reflexão sistematizada sobre acessibilidade, abordando os conceitos de Desenho Universal, Ergonomia e tecnologia

¹¹ Dentre os materiais consultados podemos citar: *Cartilha da Inclusão* (em diversas versões impressas ou disponível em: < http://www.planetaeducacao.com.br/novo/documentos_apoio/manual_inclusao.pdf > acesso dia 10/06/2007); o *Manual de Inclusão Social* (disponível em <<http://www.cvi-maringa.org.br/downloads/publicacoes/manualdeinclusao/Manual%20de%20Inclusao%20Social.doc>> acesso dia 20/10/2006); o livro *Caminhos para a Inclusão Escolar* (PACHECO, 2006).

assistiva como fatores de equiparação de oportunidades entre indivíduos inseridos num mesmo ambiente¹² escolar, ilustrados por alguns exemplos hipotéticos de situações que podem garantir ou restringir a acessibilidade para os alunos¹³. É neste capítulo que são definidas as três categorias de acessibilidade que conduzem a análise da legislação dos países estudados: acessibilidade física (arquitetura e design), apoios técnicos (acessibilidade de comunicação, tecnologias assistivas para mobilidade e tecnologias assistivas para comunicação) e cultura de acessibilidade (incentivo à criação e divulgação de leis para equiparação de oportunidades, conscientização, criminalização do preconceito).

O capítulo 5 apresenta os procedimentos metodológicos empregados na realização desta pesquisa: recortes espacial e temporal, critérios de coleta e organização de dados e descrição dos procedimentos de análise.

No sexto capítulo, apresentamos a análise da legislação coletada, organizada em categorias nas quais são apresentados seqüencialmente os documentos de cada país. Em seguida, é realizada uma comparação entre a evolução da legislação nos três países e as possíveis relações com as recomendações internacionais.

As considerações finais deste trabalho estão no capítulo 7, que apresenta uma reflexão geral sobre a situação das garantias legais de acessibilidade nos três países abordados, comentando o contexto geral de elaboração das mesmas em relação à existência das recomendações internacionais citadas nesta pesquisa.

Para finalizar esta introdução, gostaríamos de lembrar as observações de Muna Odeh (2000) em torno da semelhança entre os processos de inclusão escolar da pessoa com deficiência em países da América do Sul, que de acordo com a autora vem incorporando em seu discurso oficial e em sua legislação os parâmetros e recomendações para a inclusão com responsabilidade e qualidade para estes alunos, embora ainda exista uma distância entre estes textos e a prática:

Em síntese, a integração não-planeada, fenômeno difundido no hemisfério sul, se refere à presença de crianças com deficiências na sala comum sem apoio especializado, e evidentemente ocorre sem planejamento nem intervenção de caráter profissional ou legal. O fenômeno se dá em circunstâncias específicas aos países do hemisfério sul, onde a escassez e a baixa qualidade do atendimento especializado, bem como a carência de serviços diagnósticos precoce, fazem com que a escola regular se torne a única alternativa disponível.

¹² Este conceito se refere ao mesmo empregado pela Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID (1989), que considera o meio onde se insere a pessoa como fator que pode causar ou agravar as condições de desvantagem vivenciadas pela pessoa com deficiência (FÁVERO, 2004).

¹³ Dentre os aspectos considerados neste trabalho, pode-se citar como exemplo: transporte da casa até a escola, condições de circulação e mobilidade na área da escola, a utilização do mobiliário comum, participação ativa em atividades pedagógicas e sociais promovidas nos espaços da unidade escolar, entre outras.

(...) O assunto ganha importância atual à luz das recentes propostas pertinentes a **um outro tipo de integração escolar; este sim, planejado e promulgado em leis de diretrizes e bases, que vêm sendo incorporadas nos últimos anos ao discurso oficial dos variados países deste hemisfério** (UNESCO, 1995), inclusive o Brasil (ODEH, 1998, p.5, grifo nosso).

Partilhamos da idéia de que a existência de garantias legais e de mecanismos para responsabilizar aos que não seguem as mesmas não constitui, *per si*, a efetivação do direito à educação para a pessoa com deficiência. Entretanto, acreditamos que elas estão inseridas num conjunto maior de transformações sociais e sistêmicas necessárias para a sustentação deste amplo processo, dentre eles o apoderamento, disseminação e uso destas garantias como ferramentas para a conquista destes e de outros direitos.

Assim, para concluir esta introdução, resta afirmar que este estudo considera a existência de garantias legais dos direitos um dos principais fatores de sucesso para emancipação da pessoa com deficiência e a conquista de sua cidadania Mazzotta (2006), sendo a acessibilidade um dos fatores de base para garantir melhores oportunidades para a educação escolar da pessoa com deficiência.

Por isso, tendo em vista a necessidade de optar por enfoques e recortes específicos para a viabilização desta pesquisa, tornou-se imprescindível descartar a discussão sobre a efetivação das mesmas, ou ainda, o quanto esta população conhece as garantias legais de seus direitos.

2 O direito à educação, as recomendações internacionais e a construção de garantias legais para a educação escolar da pessoa com deficiência

“Direitos humanos, democracia e acessibilidade são indissolúveis, pois representam o respeito e a valorização da diversidade humana, como instrumento de bem-estar e de desenvolvimento inclusivo.

Para ser cidadã ou cidadão, cada pessoa, única e singular, precisa conviver com toda a sociedade e oferecer a todo o seu saber e as suas habilidades, em uma troca de permanente aperfeiçoamento.

As leis representam um caminho para a promoção e a garantia da igualdade social.”

Nilmario Miranda

Ao considerar os direitos da pessoa com deficiência, é importante ter em vista que a conquista de garantias legais constitui apenas uma parte da história e evolução dos Direitos Humanos no mundo, sendo estes mais abrangentes e, por isso, muitas vezes ainda não absorvidos e explicitados de maneira satisfatória pelo complexo sistema de aparatos legais de algumas nações.

A primeira nação a promulgar num documento escrito o que conhecemos hoje por direitos humanos foi a França, no século XVIII. Neste contexto histórico, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que eram a ordem do dia, aparecem integralmente na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789. Nela foram proclamadas pela primeira vez as liberdades e os direitos fundamentais do homem de forma ecumênica, visando abarcar toda a humanidade (ROMITA, 2007).

O termo humano, emblemático deste momento, retrata a necessidade de equiparar as condições de vida entre indivíduos de origens sociais diversas, proporcionando o acesso a oportunidades similares (POSTER, 2003 in: MORAES, 2003), um dos princípios básicos do conceito de cidadania.

Considerando que não há liberdade sem igualdade, vale lembrar que antes dessa primeira declaração de direitos humanos (1789) apenas os reis tinham direitos políticos e a maior necessidade vigente em termos de igualdade para a liberdade e a fraternidade era a ampliação da participação política social, estendendo-a para um número maior de pessoas.

Os americanos foram os primeiros a adotar estas idéias fora da França, com o intuito de garantir ao povo os direitos que eram restritos apenas aos representantes do poder político.

Só a partir dos séculos XIX e XX é que se ampliou o processo de criação de mecanismos de garantias legais dos direitos sociais (igualdade política), econômicos

(igualdade material) e civis (igualdade das minorias), em grande parte devido à necessidade de aprofundar e delimitar os direitos entre classes (ROMITA, 2007).

Esta idéia de paridade entre os indivíduos de uma nação é uma conquista gradual que vem evoluindo paulatinamente desde então, transitando pela aceitação social de que realmente todos devem ter liberdade, para que possam viver a igualdade e agir rumo à fraternidade (ROMITA, 2007).

Após o longo período de guerras mundiais, que repercutiu na política, economia e relações sociais de todos os países, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Desde 1946, esta organização (junto a seus órgãos específicos para cada área de atuação das entidades governamentais¹⁴) promove e impulsiona grande parte das discussões acerca dos direitos humanos no mundo, afirmando ser sua principal missão a expansão das garantias legais e a transformação social por meio da constante atualização de parâmetros para a garantia da paz nas nações e entre elas.

Esta missão é proclamada de maneira dirigida pelas agências responsáveis por áreas temáticas, como podemos acompanhar na descrição das competências da Unesco, sua agência voltada à educação, por exemplo:

Dedica-se, entre outras tarefas, a orientar os povos numa gestão mais eficaz do seu próprio desenvolvimento através dos recursos naturais e dos valores culturais, com a finalidade de obter o maior proveito possível da modernização, sem que por isso se percam a identidade e diversidade culturais.

Na educação, este organismo atribui prioridade ao êxito da educação elementar adaptada às necessidades atuais. Colabora, entre outros, com a formação de docentes e administradores educacionais e dá alento à construção de escolas e à dotação de equipamento necessário para o seu funcionamento (UNESCO, 2006, p.3).

Por meio da realização de conferências temáticas e encontros internacionais com representantes políticos dos países membros, essa instituição propõe a discussão de assuntos gerais e específicos, com o foco no aprimoramento dos Direitos Humanos.

Durante a realização das conferências presenciais, os países participantes (por meio de seus representantes) se comprometem a participar de uma agenda comum, que envolve prazos e metas para a efetivação do compromisso de ampliação e refinamento das garantias legais para as minorias, bem como a criação e implantação de políticas públicas e sociais. Uma das principais tarefas a ser abraçada é a transformação social, por meio de campanhas de conscientização e disseminação de conceitos e terminologias para esclarecer a população em

¹⁴ Atualmente a ONU conta com vinte e quatro órgãos para áreas específicas, como por exemplo a criança (Unicef) ou a Cultura e Ciência (Unesco). São do interesse desta pesquisa algumas das conferências realizadas pela Unesco e pela própria ONU, voltadas aos direitos da pessoa com deficiência.

geral sobre as especificidades que envolvem as discussões sobre temas específicos, como a pessoa com deficiência ou a situação de crianças em países em conflito, por exemplo.

O termo “minoría”, neste caso, está alinhado com a proposta de Alain Birou (1982), que considera um grupo cujos membros apresentam necessidades e características específicas semelhantes, não partilhadas por toda a massa de indivíduos da sociedade:

“Numa sociedade global uma minoría é uma sociedade particular caracterizada por aspirar a um modo de viver próprio que a distingue do conjunto e que, de certo modo, a põe à parte. Uma minoría não está necessariamente afastada ou isolada da sociedade nacional. É por isso que nem sempre se identifica com um grupo marginal e não é necessariamente objeto de segregação. Uma minoría constitui-se como colectividade ou comunidade particular na base da raça, da língua, da religião ou de um género de vida e de cultura muito diferentes do resto do país ou conjunto. Deste modo se criam ligações afectivas e afinidades que tendem a afastar este grupo do resto da população ainda que ele se encontre disperso” (p.17).

Retomando a atuação da ONU e suas agências, todo processo de realização da conferência e cumprimento da agenda é supervisionado pelas mesmas, que podem inclusive financiar a implementação de políticas regionais. Os documentos e declarações resultantes desses encontros tornam-se ‘recomendações internacionais’, guias de conduta ou parâmetros propostos pelas agências internacionais e que podem ser seguidos com vistas à conquista e ampliação os direitos vigentes, à construção de programas e ações, públicos ou civis.

O primeiro exemplo disso é que apenas com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), considerada por muitos especialistas um aprimoramento da declaração francesa do século XVIII no que tange à busca da igualdade, efetivou-se um marco da ampliação dos direitos da mulher. Isso não quer dizer, entretanto, que a partir de sua promulgação deixaram de ocorrer injustiças contra as mulheres diariamente, no mundo todo - ou mesmo contra quaisquer outras minorias citadas pela mesma declaração - inclusive pessoas com deficiência (ROMITA, 2007).

Em relação às recomendações internacionais voltadas à educação e a situação das minorias (com foco na pessoa com deficiência), apresentamos a seguir uma seleção de documentos de particular interesse para este estudo.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) foi o primeiro documento internacional a enfatizar a necessidade e a urgência em se considerar a diversidade humana e as necessidades básicas de aprendizagem no processo de criação de escolas que possam promover, além da aprendizagem, a participação social dos educandos dentro e fora da escola:

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

(...)**• O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade.** Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

(...)

• Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. **Estes componentes devem constituir um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida** (UNESCO, 1990, p.4-5, grifo nosso).

O *Programa de Educação para Todos*, criado pela Unesco em decorrência da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), prevê ações mundiais e regionais com foco no acesso à educação para as minorias (étnicas, lingüísticas, de gênero e pessoas com deficiência) e na criação de escolas que recebam, respeitem e eduquem a todos sem distinção, atendendo às suas necessidades específicas. A cada encontro da agenda deste programa, vêm sendo estabelecidos indicadores de percurso e de metas, além de uma agenda internacional criteriosa para que se estimule e garanta ao máximo a efetivação do acesso das minorias à educação.

De acordo com a declaração citada, o processo de inclusão das minorias nas escolas é orientado rumo à criação e implementação de políticas públicas nacionais e regionais de acesso para a promoção do direito à educação, sendo composto por quatro etapas (UNESCO, 1990):

- a) elaboração de mecanismos de garantia dos direitos via legislação nacional e local, adequadas ao contexto sócio-político cada país;
- b) criação de políticas públicas nacionais e regionais para implementação dos serviços básicos garantidos a esta população pela legislação nacional e local;
- c) geração de mecanismos que garantam a participação das organizações para pessoas com deficiência no processo de planejamento das políticas públicas voltadas a esta população;
- d) manutenção de pesquisas e projetos que visem a excelência da prática inclusiva e sua respectiva disseminação teórica, com vistas à quebra de barreiras atitudinais e sistêmicas.

Todas essas etapas para a conquista de direitos são aplicáveis à situação específica das pessoas com deficiência, tendo sido apontadas como fundamentais para a equiparação de oportunidades em documentos anteriores e posteriores à *Declaração Mundial de Educação*

para Todos (UNESCO, 1990), como podemos acompanhar nos seguintes textos: *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975), *Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993), *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), *Convenção de Guatemala* (UNESCO, 1999) e *Carta para o Terceiro Milênio* (UNESCO, 1999).

De maneira resumida, podemos afirmar que em todos os documentos acima citados considera-se que para promover de fato a equiparação de oportunidades, os sistemas de garantias legais e de políticas públicas das nações devem prever ações intersetoriais que se complementem e visem simultaneamente:

- a) à prevenção e ao tratamento médico para as causas e decorrências das deficiências,
- b) ao acesso a uma formação pessoal que prepare o indivíduo para sua sustentabilidade,
- c) à livre circulação e mobilidade das pessoas com deficiência e
- d) ao seu acesso à educação (físico, lingüístico e pedagógico).

Os documentos internacionais promulgados pela ONU e pela Unesco indicam ainda que, ao se garantir o acesso, a acessibilidade e a permanência da pessoa com deficiência em um sistema de ensino adequado às suas necessidades, conseqüentemente seus direitos à segurança social e econômica podem estar, senão garantidos, pelo menos mais próximos de se tornarem realidade, considerando que não só o indivíduo, mas também seus responsáveis podem vir a ter um contato mais facilitado com uma gama de informações e situações que incentivem o desenvolvimento de suas potencialidades, criando maiores chances de ampliar suas oportunidades de participação social.

A *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993) e as *Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993) contribuíram sobremaneira nesse processo de evolução das idéias sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprofundando questões específicas no que tange à sua participação social e apresentando, pela primeira vez, o conceito de equiparação de oportunidades com o foco nessa população:

26. **Pessoas com deficiência são membros da sociedade e têm o direito de permanecer em suas comunidades locais. Elas devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego, e serviços sociais.**

27. **À medida que as pessoas com deficiência conquistam direitos iguais, elas devem também ter deveres iguais. À medida que esses direitos estão sendo conquistados, as sociedades devem aumentar suas expectativas em relação às pessoas com deficiência.** Como parte do processo de equiparação de oportunidades, devem ser tomadas medidas que auxiliarem pessoas deficientes a assumir plena responsabilidade como membros da sociedade (ONU, 1993, p.8-9, grifo nosso).

No ano seguinte, a *Declaração de Salamanca - sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994) tornou-se um marco no que se refere à educação para a pessoa com deficiência. Nela foram definidos conceitos, previstas ações e descritas orientações para a criação de mecanismos de garantias legais dos direitos à educação e participação social da pessoa com deficiência, enfatizando a urgência de transformar as escolas em locais que atendam às necessidades educativas de quaisquer indivíduos, independentemente de suas condições sociais, físicas ou intelectuais, previamente abordados na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990).

Selecionamos alguns trechos desse documento para apresentar uma visão geral de seu teor. Em primeiro lugar é importante notar que os parágrafos 13, 16 e 21 enfatizam um convite para que os países organizem seus sistemas educacionais a partir dos princípios de igualdade de acesso para a inclusão da pessoa com deficiência na escola:

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. **Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes à política e organização de seus sistemas educacionais.**

(...) 16. **Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança:** ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida. (UNESCO, 1990, p.7-8).

(...) 21. **Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas** capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, *know-how* e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares (UNESCO, 1994, p.6-8, grifo nosso).

Além disso, o documento recomenda a elaboração e aplicação de legislação baseada no conceito de equiparação de oportunidades na educação, reforçando paralelamente a necessidade de disponibilizar os serviços de apoio à pessoa com deficiência (nas áreas da saúde, assistência social e reabilitação):

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de equiparação de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional (UNESCO, 1994, p.7).

O texto indica também a necessidade de criar políticas públicas que considerem as necessidades educacionais das pessoas com deficiência desde sua gênese, visando à educação, ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e de medidas que lhe assegurem proteção contra o preconceito e a exclusão de quaisquer formas – inclusive no acesso à matrícula e à permanência em salas de aula regulares:

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdocegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p.7-8, grifo nosso).

Apesar do empenho das nações signatárias das declarações promulgadas em todas as conferências promovidas pela ONU e a Unesco na década de 1990 e do impacto positivo causado pelas mesmas, o monitoramento realizado pela Unesco (1999) acerca dos avanços e conquistas do direito à educação no mundo após a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) resultaram no documento chamado *Carta para o Terceiro Milênio* (1999), que começa com a seguinte afirmação:

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a - e a plena inclusão em - todos os aspectos da sociedade (UNESCO, 1999, p.1).

O documento apresenta, na seqüência, a idéia de que “com engenhosidade e inventividade” (UNESCO, 1999, p.1) seria possível ampliar o acesso de todos os indivíduos a qualquer setor da sociedade, independentemente das características ou condições sensoriais ou mentais das pessoas.

A *Carta para o Terceiro Milênio* (1999) enfatiza ainda que, diariamente, muitas pessoas têm seu acesso a direitos inalienáveis interrompido ou negado, constituindo isto uma afronta à humanidade. Afirma que a chave para a transformação social é a “vontade política, principalmente de governos” (UNESCO, 1999, p.2), que deveriam criar estratégias sensíveis que respeitassem a dignidade e a diversidade das pessoas. Essa vontade política pode e deve ser orientada por meio da participação direta de pessoas com deficiência, representadas por membros de organizações não-governamentais da sociedade civil:

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente (UNESCO, 1999, p.2).

Tendo em vista a noção de “vontade política dos governos” e da “participação política da pessoa com deficiência”, faz-se necessário citar Garcia (2006), que em sua tese de doutorado afirma que ser um problema o fato de fatores sociais, econômicos, éticos, étnicos e de gênero que constituem as pessoas com deficiência serem desconsiderados durante o processo de planejamento de políticas públicas:

Observa-se que, **no planejamento das políticas públicas, tem ocorrido um fracionamento da análise sobre as lutas sociais**, o qual faz uma mediação no sentido de pensar, **de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente.** (...) Trata-se, portanto, de uma leitura sobre o uso discursivo de dados estatísticos como forma de tornar natural uma categorização das pessoas, bem como as “soluções” mais adequadas aos seus problemas. **Pensando especificamente sobre a população considerada com deficiência, como abordá-la sem ao mesmo tempo borrar as fronteiras de relações** econômicas, éticas, de gênero, de etnia, de maior ou menor consciência política, de maior ou menor noção de direitos coletivos e individuais, entre tantos outros elementos (GARCIA, 2006, p.8, grifo nosso).

Essa falta de atenção a aspectos fundamentais acerca da singularidade da pessoa com deficiência em meio ao grande grupo populacional do qual faz parte, não ocorre apenas na esfera do planejamento de políticas públicas, mas também no processo de elaboração de garantias legais. Além disso, perpassa toda a estrutura de mecanismos que podem efetivar tais garantias, os quais só podem ser ativados a partir da percepção de que seu direito foi lesado e da ação rumo a uma reparação. Isto é: para fazer valer seu direito específico, é preciso que a pessoa conheça seus direitos em geral e tenha orientações necessárias para lutar por sua efetivação.

Assim, chegamos à seguinte idéia: é preciso compreender que há outros direitos humanos básicos que sustentam ou possibilitam que o direito à educação das pessoas com deficiência se efetive, assumindo que existe uma “trama de direitos que se sustentam”

mutuamente e que a inexistência de garantias para alguns dos elementos desta trama pode vir a comprometer a efetivação de outras existentes.

Ou seja, é preciso assumir que, para a criação de garantias legais de acesso e permanência nos sistemas de ensino, é preciso que se façam valer, simultaneamente, todos os seus direitos básicos, ainda que os mesmos não estejam diretamente relacionados à questão educacional, mas sim às outras áreas fundamentais para a manutenção de sua vida, como alimentação e transporte, saúde e moradia, participação social e acesso à informação.

Caso algum desses outros direitos seja negligenciado, automaticamente pode tornar-se fator de restrição à efetivação do acesso à educação. Ou seja, se a pessoa com deficiência não tiver garantido e efetivado seu direito aos serviços básicos de saúde e alimentação (*direitos de sobrevivência*), de transporte e trânsito (*direito de ir e vir*) e de comunicação (*direito de se informar e participar socialmente*), seu acesso e permanência na escola – e em todas as etapas previstas para sua educação – podem estar seriamente comprometidos e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar pode vir a ser restringido.

Nesse sentido, muitos dos documentos citados afirmam como orientação que, em uma sociedade inclusiva, o direito de escolha deveria ser assegurado a toda pessoa com deficiência de maneira mais ampla. Para que isso se concretizasse de maneira ideal, todos deveriam ser orientados acerca do conjunto que compõe seus direitos e quais os caminhos jurídicos para fazê-los efetivados. Ou seja: que em qualquer área de sua vida, fosse na escola, em uma unidade médica ou mesmo em seu cotidiano, pudesse ter a autonomia de escolher¹⁵, como qualquer outro cidadão – e com isso, ter garantido seu direito à participação social e política.

De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994), “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados”, apontando ainda como prioridade que a educação escolar da pessoa seja feita em uma escola regular, oferecendo a todos os envolvidos oportunidades de transformação de paradigmas e, gradativamente, a quebra de restrições sociais e atitudinais.

Isto significa, na prática, que as escolas devem se preparar para planejar e implantar sua política de inclusão centrada nos educandos, considerando-os iguais em direitos e

¹⁵ A autonomia de escolha como base para a equiparação de oportunidades envolve desde questões genéricas, com caráter mais amplo, até outras mais objetivas e episódicas, como por exemplo: a escolha de uma escola de sua preferência, de um método de habilitação ou reabilitação; um sistema de codificação e decodificação (por exemplo: sistema braille) de escrita e leitura, ou ainda pelo uso de língua de sinais, oralização ou bilingüismo, de acordo com suas preferências. Isso se aplica a todas as pessoas em condições intelectuais e psíquicas que lhe permitam o discernimento entre diversas opções a ela oferecidas, de acordo com o *Scottish Council for Independent Schools* (SCIS, 2006).

singulares em suas habilidades e potencialidades, tornando acessíveis o meio e as situações às quais o aluno será exposto ou estará inserido.

Uma das mais importantes contribuições realizadas pelas declarações e recomendações internacionais na década de 1990 é o dado implícito de que há muito para ser feito além da oferta da matrícula da pessoa com deficiência em estabelecimentos de ensino regular e que apenas isso não garante a efetivação do direito universal à educação para esse segmento da sociedade. Em muitas delas são descritas e comentadas as restrições sociais, sistêmicas e atitudinais¹⁶, fruto de uma ignorância completa acerca das pesquisas desenvolvidas no período, voltadas à inclusão escolar e à emancipação da pessoa com deficiência.

Essa reflexão nos remete diretamente às considerações de Sawaia (2001) sobre o descompromisso político acerca do sofrimento de outros seres, uma das bases da exclusão e da injustiça social. Quando falta à nação a sensibilidade de planejar objetivamente estratégias de ação e o compromisso de proteger os cidadãos por meio do constante burilamento de suas garantias legais e da criação de políticas públicas sólidas e não episódicas e que sejam bem comunicadas a seus usuários em potencial (ARRETCHE, 2001), grandes margens à confusão originam-se a partir da falta de clareza em relação ao que é pertinente a cada área responsável pelo acesso dos indivíduos aos seus direitos básicos. Ou seja: torna-se difícil encontrar os responsáveis pelo descumprimento das garantias legais de serviços e benefícios - isso quando as mesmas existem.

Nesse sentido, o presente estudo assume que garantias legais bem delineadas, aliadas à conscientização e à disseminação de informações sobre as questões voltadas à pessoa com deficiência, podem ser bases sólidas para a criação de políticas não só de educação, mas também de assistência social, que melhorem as condições de moradia, alimentação e saúde básicas das famílias. Em decorrência disso, podem vir a diminuir as chances de não desenvolver deficiências intelectuais ou físicas, adquiridas durante a primeira infância como consequência da desnutrição ou pela exposição a riscos de traumas ou doenças que poderiam ser facilmente evitados ou tratados, de acordo com o *Notebook for Children's Education* (UNESCO, 1999, p.1):

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis.

¹⁶ Restrições sociais sistêmicas e atitudinais, comumente chamadas *barreiras sistêmicas* e *barreiras atitudinais* em documentos sobre inclusão. As sistêmicas são as relacionadas a qualquer tipo de sistema social institucional no qual o indivíduo queira participar, por exemplo, uma unidade escolar. As atitudinais referem-se às atitudes dos indivíduos em relação a si mesmos e aos outros. Neste estudo, foi adotado o termo “restrição” por considerá-lo mais abrangente que o termo “barreira”.

A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis.

Além disso, o atendimento pré-natal para gestantes e os exames de detecção precoce de deficiências são práticas previstas por lei como *direito básico* na maioria dos países latino-americanos e, portanto, deveriam ser providos pelos órgãos governamentais responsáveis. Com essas duas estratégias, muitas pessoas poderiam acessar tratamentos de habilitação e reabilitação ainda durante a infância, potencializando em muitos casos sua capacidade de autonomia e, conseqüentemente, sua inserção no sistema escolar de ensino regular, conforme todas recomendações internacionais que abordam as condições e direitos da pessoa com deficiência citadas neste capítulo.

Ainda no que se refere à promoção da equiparação de oportunidades como compromisso assumido pelos países da América Latina signatários das declarações promulgadas pela ONU e a Unesco na década de 1990, é importante citar a necessidade de criação de sistemas de transporte inteligentes (tanto nos aspectos de acessibilidade física no interior dos veículos quanto em relação ao planejamento de rotas acessíveis), que funcionem em rede e possam servir a toda a população, de maneira a promover a circulação livre e sem restrições aos serviços da saúde, educação, cultura e oportunidades de trabalho, ampliando a mobilidade e circulação das pessoas com deficiência.

A garantia de oferta de todos esses serviços, quando previstos e sustentados por lei, pode facilitar a concretização desse panorama de recomendações sobre equiparação de oportunidades como propulsora do acesso, trânsito e permanência de pessoas com deficiência em escolas.

Para finalizar este capítulo, vale considerar que estamos passando por um momento de revisão, reflexão e ação no que tange à educação da pessoa com deficiência. Podemos acompanhar, nos últimos quinze anos, a transição de uma série de esforços de diversos setores rumo à inclusão escolar da pessoa com deficiência, todos em busca de novas possibilidades que têm por foco potencializar as habilidades e a participação destes alunos (AINSCOW, 2001).

Para a transformação de instituições, relações sociais e da própria escola, entretanto, todas as declarações citadas até agora apontaram a necessidade de garantir, estudar e viabilizar a construção escolas para todos. Por isso, abordaremos no capítulo 3 o conceito de equiparação de oportunidades, tendo por foco a acessibilidade e seus desdobramentos na educação escolar.

3 Equiparação de oportunidades, acessibilidade e a pessoa com deficiência na escola

“Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca.”

Rawls

Nesta pesquisa, a acessibilidade é considerada uma das formas de promoção da equiparação de oportunidades entre os cidadãos.

Este capítulo se inicia com uma breve abordagem do conceito de equiparação de oportunidades apresentado pelas *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993):

24. O termo “equiparação de oportunidades” significa o processo por meio do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência (p.3).

Buscar a equiparação, portanto, implica em criar possibilidades de acesso, uso, trânsito e participação nas diferentes esferas e instâncias sociais, possibilitando que todas as pessoas possam exercer sua cidadania em condições mais justas, garantindo que existam oportunidades diversas para que se alcance um mesmo fim – e não uma única chance, à qual todos tenham que se adaptar e, em caso negativo, sejam excluídos.

Dessa forma, faz-se necessário considerar as principais diferenças entre os termos “igualdade” e “equiparação”, bem como suas aplicações junto à palavra ‘oportunidades’.

Retomando os direitos universais do ser humano, chegamos à idéia de que somos todos iguais perante a lei, embora mantenhamos nossa singularidade em todos os aspectos de nosso desenvolvimento e relacionamento interpessoal:

25. O princípio de direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação (ONU, 1993, p.5).

Ora, se precisamos planejar as ações e políticas tendo em vista que as necessidades de todos na sociedade têm *igual peso e importância*, precisamos considerar que os indivíduos podem ter suas oportunidades de participação reduzidas ou ampliadas à medida que o planejamento seja mais – ou menos – abrangente, no sentido de propor diferentes maneiras de acesso que possibilitem *oportunidades equivalentes* de participação em sistemas e programas – isto em todas as atividades que os compõem.

Aproximando-nos dos verbos *equiparar* e *igualar*, descobrimos que, na maioria dos dicionários, o primeiro engloba o sentido do segundo de maneira mais abrangente (HOUAISS, 2004):

- **equiparar** (v tr.): por em paralelo, tornar semelhante, igualar;
- **igualar** (v tr): tornar idêntico, criar uma relação existente entre duas entidades para que as propriedades verificadas por uma sejam verificadas por outra.

É justamente aí que chegamos à diferença entre promover a igualdade ou a equiparação das oportunidades: seguindo a lógica apresentada pelos significados dos verbos, ao *equiparar* é possível criar caminhos paralelos que conduzam a um mesmo objetivo pela semelhança de objetivos, enquanto ao *igualar* oferecemos o mesmo caminho, um percurso igual para todos.

Com o objetivo de mapear os discursos que apresentam as noções acerca dos fatores de promoção de acesso e participação em condições equiparadas à dos outros estudantes, foram abordados os documentos *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (UNESCO, 1990) e *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), em busca de algumas das premissas básicas defendidas mundialmente acerca do que as escolas devem promover em termos educação (individual e coletivamente).

A necessidade de focar nas necessidades de aprendizagem do aluno para garantir seu aproveitamento é enfatizada nos dois documentos, sendo sua composição detalhada na forma de “instrumentos e conteúdos de aprendizagem”:

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

(...)3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos (UNESCO, 1990, p.8-9).

Assim, a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (UNESCO, 1990) aponta que na aprendizagem habilidades como a comunicação e o raciocínio lógico são

instrumentalizados em atividades que envolvem expressão verbal (oral ou gestual)¹⁷, leitura e a escrita ou a solução de problemas, cálculo, abstração espacial e matemática, por exemplo. Tudo isso num processo complexo de interações com conteúdos diversos que são aos poucos incorporados pelos alunos, como conhecimentos e habilidades específicos, valores e atitudes (sociais e individuais), todos esses passíveis de serem adquiridos no processo individual de aprendizagem, que pode variar no tempo e no espaço, sendo influenciado por diversos fatores culturais. Toda a Declaração proclama que sejam consideradas as características individuais dos alunos, além da necessidade de garantir sua participação e interação social em prol de seu desenvolvimento educacional:

A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado (UNESCO, 1990, p.5)

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (UNESCO, 1990, p.6).

O texto é enfático também em relação à urgência em “*ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes*” (UNESCO, 1990, p.9). Essa idéia é desenvolvida e complementada pela *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), que apresenta algumas diretrizes específicas voltadas à situação da pessoa com deficiência na escola, retomando de forma resumida todo o conteúdo da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990):

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

¹⁷ A comunicação verbal pode se desdobrar em performances lingüísticas de caráter oral ou gestual (PINKER, 1994), existindo ainda na atualidade línguas que se constituem predominantemente por vocábulos gestuais, cujos usuários não são necessariamente surdos.

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.2).

para depois aprofundar e especificar algumas das orientações gerais:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994, p.4).

ênfatizando a necessidade de promover a educação de pessoas com e sem deficiência em ambientes únicos que atendam às necessidades educativas de todos os alunos. Para viabilizar esta premissa da recomendação como um todo, a declaração segue apresentando algumas sugestões de adaptações e mudanças a serem realizadas na escola para garantir ao máximo a aprendizagem dos alunos:

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não viceversa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as

crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (UNESCO, 1994, p.13).

De acordo com as propostas e recomendações presentes nas duas declarações, o acesso deve ser universalizado e garantido em todos os níveis, considerando habilidades individuais, operacionalização das mesmas em atividades individuais e coletivas que levem ao desenvolvimento do potencial de cada aluno, incentivando o convívio social – que estimula a autoconfiança e a naturalidade no trato com as diferenças individuais.

Chama a atenção o fato de que uma das principais recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é acerca da necessidade de conscientização dos envolvidos no processo, bem como da sociedade como um todo, uma vez que a partir dela é que se torna possível atuar em diferentes camadas simultaneamente, com vistas à transformação dos paradigmas. De acordo com o documento, esta é a principal forma de evitar a mais prejudicial das desvantagens, que é a atitude equivocada com base na falta de conhecimento acerca das deficiências, habilidades, semelhanças e diferenças. Estas são as restrições atitudinais - comumente chamadas de *barreiras atitudinais* em língua portuguesa - que abarcam fatores como o preconceito, o constrangimento, a subestimação ou a ignorância da existência de necessidades específicas destas pessoas:

Conscientização Pública

66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas (UNESCO, 1994, p.23).

A palavra *consciência* deriva do latim *conscientia*, em princípio ligado exclusivamente ao conceito moral. Entretanto, seu sentido aos poucos se aproximou de forma mais direta de sua forma literal *conhecer com*, que reflete a idéia de partilha do conhecimento. O verbo

conscientizar, portanto, traz em sua raiz a noção de *dar a conhecer*, e quando a declaração fala da necessidade de uma conscientização pública, aponta para a partilha conceitos acerca da pessoa com deficiência, sua potencialidade e singularidade e a urgência em agir politicamente para sua inclusão social.

Assim, para incluir a pessoa com deficiência na escola é preciso desenvolver estratégias de *equiparação de oportunidades*, para que todos tenham as mesmas chances de participar de propostas comuns e individuais. É preciso realizar um esforço anterior no desenho de propostas que sejam flexíveis e se apresentem aos indivíduos promovendo seu acesso e participação.

Isto quer dizer que uma mesma atividade pode ser apresentada a todos (que têm direitos iguais e que, portanto, são iguais perante a Lei), desde contemple diferentes caminhos possíveis para a concretização da mesma. As oportunidades precisam ser oferecidas em condições equivalentes e proporcionais de acordo com a singularidade dos alunos. Ou seja: para garantir o respeito à diversidade é preciso gerar condições equivalentes (e não a mesma condição para todos) para que a igualdade de direitos possa ser garantida de maneira individual a todos.

A idéia de que se criem múltiplas possibilidades de acesso e participação nos remete à necessidade de planejar tendo em vista que a escola, lugar onde ocorre a educação formal, precisa oferecer oportunidades equiparadas a todos os alunos, para garantir que tenham chances iguais de desenvolver suas habilidades e potencialidades ao se apropriar e participar das propostas de acordo com seus interesses e possibilidades.

Para continuarmos neste caminho de reflexão, precisamos nos voltar ao termo *deficiência*, contrapondo-o em relação a *incapacidade* e *desvantagem*.

Amaral (1995, p.66), baseada no CIDID (1989), caracteriza toda e qualquer perda, falta ou alteração de estrutura biológica ou de função do corpo humano como *deficiência*, um fato orgânico inquestionável e concreto que pode estar relacionado a membros, órgãos ou tecidos e suas funções.

Ocorre que, devido a esse fato concreto e inquestionável, uma pessoa pode ter como conseqüência a incapacidade de realizar algo, por exemplo: se a deficiência é uma lesão no nervo óptico, a pessoa pode ter, como decorrência de sua deficiência, a *incapacidade* de enxergar (NOGUEIRA, 2006). Entretanto, isto não quer dizer que essa mesma pessoa não possa ler, e é justamente nesse ponto que entra o termo *desvantagem*.

Essa pessoa, que não enxerga devido a uma lesão em seu nervo óptico, pode passar por uma situação de desvantagem em relação ao grupo em que está inserido se, por exemplo,

numa proposta de atividade de leitura caso receba um texto impresso em tinta, ao invés do mesmo conteúdo em áudio ou impresso em braille (caso conheça este código). Assim, podemos considerar que sua deficiência não necessariamente o impede de participar de atividades de leitura, mas sim a falta de planejamento considerando que existem outras formas de acessar o conteúdo escrito.

Esse exemplo nos leva a buscar apoio no *modelo social da deficiência*, termo cunhado pelo acadêmico inglês e ativista Mike Oliver em 1983, cuja origem remonta aos movimentos de direitos humanos do início da década de 1960 nos Estados Unidos (OLIVER, 1990).

De acordo com o modelo social, a exclusão da pessoa com deficiência ocorre devido a restrições (propositais ou não) causadas pela sociedade, afetando os indivíduos diretamente na medida em que acentuam os efeitos decorrentes de sua condição física (visão, audição, cognição ou mobilidade, entre outras), podendo levar a pessoa a duas situações bem diferentes: a *desvantagem* ou a *equiparação de oportunidades* – ambas frutos da relação entre o indivíduo e o meio em que vive (no primeiro caso, uma relação onde lhe é negada a oportunidade de explorar suas habilidades, em contraposição ao segundo modelo, no qual chances de acesso lhe são oferecidas).

Se a deficiência é um fato orgânico, concreto e inquestionável (AMARAL, 1995; NOGUEIRA, 2006), mas a pessoa mesmo privada de um sentido pode desempenhar e participar de propostas que levem em consideração suas habilidades e capacidades (e não sua incapacidade), podemos considerar que as restrições impostas pelo meio podem acentuar as limitações decorrentes de sua deficiência, ocasionando o fenômeno chamado *desvantagem*.

Por exemplo: numa aula de educação física existe um aluno cadeirante. Ele pode participar das aulas em condição equiparadas com os outros alunos desde que seu professor promova a realização de jogos paradesportivos com cadeiras de rodas para toda a turma, numa proposta de atividade cujas regras foram criadas prevendo as habilidades de um cadeirante. Isso não quer dizer que todo o currículo de educação física daquela turma deverá ser baseado em modalidades paradesportivas, mas que o professor pode apresentar modalidades de maneira comparativa, promovendo treinos individuais e coletivos para os alunos, valorizando suas habilidades sem criar situações onde a desvantagem decorrente da deficiência seja potencializada.

Isso nos leva a pensar que não podemos, portanto, atribuir uma determinada incapacidade de realizar alguma atividade específica exclusivamente à falta de um sentido ou à limitação de sua condição cognitiva ou de mobilidade, mas que também deve ser considerada a falta de planejamento de espaços, situações, projetos e ambientes.

Dessa forma, retomando considerações do modelo social, a exclusão geralmente é o resultado gerado pela restrição imposta, entre outros fatores, pela falta de planejamento ou de políticas (públicas ou institucionais) para a inclusão de pessoas com deficiência em quaisquer locais voltados à circulação e ao convívio social (ou seja: trabalho, escola, estabelecimento comercial etc.). Nesta pesquisa o termo *políticas públicas* é utilizado para designar ações e práticas governamentais em diferentes áreas, enquanto *políticas institucionais* indica as ações e práticas de uma determinada instituição, seja ela uma escola, uma empresa, um museu ou um equipamento público. Esta diferenciação é comum no jargão do ambiente governamental.

Resta então considerar o paradigma da inclusão social da pessoa com deficiência, para podermos retomar de maneira objetiva quais podem ser os caminhos por onde garantir a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, especialmente na escola:

O paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades. Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte *etc.* (SASSAKI, 2004, p.2).

A busca do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva nos remete, portanto, à idéia de planejamento para a participação de todos, e essa ao conceito de Design Universal, traduzido também por Projeto Universal (NUNES & SOBRINHO, 2007) e, mais comumente, encontrado na literatura específica em língua portuguesa como Desenho Universal.

De acordo com Nunes e Sobrinho (2007), apesar de não ser muito comum, a tradução *Projeto Universal* é muitíssimo pertinente no contexto da Língua Portuguesa, uma vez que a palavra inglesa *design* extrapola o conteúdo semântico da palavra *desenho* (em português mais voltada aos projetos arquitetônicos), abrangendo de maneira direta não apenas o exercício de desenhar, mas também de planejar e projetar – tanto objetos, quanto instalações arquitetônicas e até mesmo políticas e estratégias de ação. Entretanto, a partir deste parágrafo, adotaremos o termo mais comumente utilizado no Brasil (Desenho Universal), sempre tendo em vista a idéia de *projeto* ao mencionar a palavra *desenho*.

Em inglês, a expressão *Universal Design* surgiu a partir de uma necessidade de ampliar o conceito de *accessible design* (desenho acessível) e também o de *barrier-free design* (desenho sem barreiras), ambos em larga expansão na década de 1990 (HOLM, 2006). Essa necessidade surgiu justamente porque a idéia de criar projetos arquitetônicos acessíveis vinha sendo erroneamente interpretada por muitos arquitetos e engenheiros que, apesar de promoverem o acesso físico de pessoas com deficiência em seus projetos arquitetônicos, não

estavam muito atentos aos aspectos sociais da circulação das pessoas com deficiência em seus edifícios. Para Holm (2006) não basta à pessoa com deficiência adentrar um prédio utilizando uma rampa lateral: é preciso poder entrar pelo acesso principal, circular nas áreas de convivência de maneira irrestrita – e não se restringir a áreas específicas para cadeirantes ou pessoas com quaisquer outros tipos de deficiência.

Essa necessidade crescente dos ativistas de movimentos inclusivistas – não ter acesso apenas ao que é específico para pessoas com deficiência, mas sim, a todo e qualquer produto, espaço ou projeto – extrapolou a área da arquitetura, expandindo a idéia de *desenho acessível* para *Desenho Universal*, onde tudo pode ser planejado para todos: “A função do Desenho Universal não é criar produtos especiais, uma vez que o projeto universal não é exclusivo e sim inclusivo; é a idéia de que todo mundo deveria ter acesso a tudo por todo o tempo: tarefa difícil, mas não impossível” (COVINGTON & HANNAH, 1997, p.4).

Ainda de acordo com Covington e Hannah (1997), a base do Desenho Universal é o plano de ações para o desenvolvimento de projetos, considerando como produtos não apenas os artefatos produzidos pelo homem, mas todo e qualquer fruto de um planejamento sistemático que se proponha a atender uma função ou cumprir um objetivo predeterminado – ou seja: projetos, utensílios, programações, aulas, ambientes, eventos etc.

Assim, qualquer profissional que se disponha a atuar a partir do conceito de Desenho Universal, deverá submeter sua prática a sete princípios básicos, que se propõe a garantir que todos os usuários em potencial de seu produto tenham suas oportunidades de participação e uso equiparadas.

O primeiro deles é a equiparação nas possibilidades de uso, que enfatiza o planejamento inclusivo dos produtos e projetos como essencial e garantia única da promoção de seu uso por pessoas com habilidades diversas. Esse princípio recomenda que se ofereça um mesmo benefício ou objetivo de um produto para todas as pessoas, de uma forma simples e ampla no que diz respeito a usos e acessos, buscando evitar o uso segregado e a estigmatização de qualquer usuário.

Essas idéias nos conduzem ao segundo princípio: flexibilidade de uso. De acordo com ele, o usuário dos produtos e projetos desenhados deve ter um leque de preferências e habilidades individuais, além de sua memória de procedimentos (LENT, 2005) – e, por isso, pode escolher a maneira melhor e mais adequada para se utilizar dos mesmos. Essa característica pode levar ao despertar do interesse do usuário, que se identifica com o produto ao perceber-se contemplado por algo que prevê seu uso de maneira holística, explorando simultaneamente as diversas habilidades e sentidos. Para alcançar a realização desse princípio

os profissionais precisam oferecer diversas possibilidades de uso e facilitar a adequação de ritmo e precisão do usuário.

Parte do sucesso do segundo princípio está intimamente ligado ao terceiro princípio: uso simples e intuitivo. Isto significa que o uso e a participação devem ser de fácil compreensão, independentemente da experiência de uso, conhecimento, habilidades lingüísticas ou nível de concentração. Ou seja, o produto deve estar livre de qualquer complexidade desnecessária, prever as expectativas e intuição das pessoas, acomodar um amplo espectro de habilidades lingüísticas, organizar a informação de forma consistente e oferecer orientação e retorno efetivos durante e após a tarefa.

Se a intenção for promover o uso simples e intuitivo, é necessário que se aplique também o quarto princípio, que se refere à captação da informação. O produto deve apresentar claramente toda a informação que deve ser comunicada ao usuário, independentemente das condições ambientais ou de suas habilidades sensoriais. Destaca-se a necessidade de disponibilizar diferentes recursos para a apresentação das informações de acordo com o objetivo do produto ou projeto. As informações podem ser apresentadas em diferentes formatos (pictórico, textual, sonoro, tátil), com o contraste adequado entre informações essenciais e secundárias; considerando para isso os recursos específicos utilizados por pessoas com diferentes limitações sensoriais.

Como exemplo concreto de aplicação desses quatro primeiros princípios, podemos imaginar o desenho universal voltado à criação de um material audiovisual de apoio ao ensino de artes plásticas em sala de aula, cujo objetivo seja promover o acesso de pessoas com ou sem deficiência ao seu conteúdo e apropriação.

Para atender a esses princípios, o material precisaria apresentar todo o seu conteúdo falado em Língua Portuguesa e Libras simultaneamente e, de preferência, com o intérprete de Libras ao lado do apresentador, no mesmo plano, e não em uma janela em tamanho menor, contemplando simultaneamente surdos e ouvintes.

Os sons e músicas importantes para a compreensão e contextualização do conteúdo poderiam ser citados ou apresentados em forma de legendas, disponíveis em tamanho adequado à leitura ou incorporados ao produto como recurso visual.

Além disso, os alunos com deficiência visual deveriam ter acesso à audiodescrição de imagens, cenas, textos escritos ou quaisquer formas de comunicação visual necessárias à compreensão do conteúdo abordado pelo contexto proposto.

Todo o conhecimento a ser partilhado e apreendido deveria ser organizado em *scripts*, criados a partir de uma ordem direta e lógica, em curtas unidades de significação e conteúdo,

prezando pela utilização de vocabulário objetivo e adequado ao tema, possibilitando a compreensão de alunos com diferentes níveis de aprendizagem e interesse. Um material como esse permitiria que todos os estudantes de uma mesma sala de aula participassem de uma exibição de audiovisual com oportunidades equiparadas de acesso ao conhecimento e ao conteúdo (SCIS, 2006).

Continuando nossa abordagem às premissas do Desenho Universal, chegamos ao quinto princípio, que enfoca a tolerância ao erro, cuja intenção principal é minimizar o risco e as conseqüências adversas de ações acidentais ou não intencionais, por meio da organização de elementos enfatizando o que é mais importante e necessário, eliminando, isolando ou protegendo tudo o que for supérfluo ou passível de interpretações dúbias. Esse princípio recomenda ainda que se ofereçam advertências em relação a possíveis enganos, bem como um reforço para demandar atenção aos procedimentos a serem desempenhados em tarefas. Como exemplo de uma aplicação prática desse princípio, podemos retomar o material hipotético citado anteriormente. A organização de seu conteúdo em *scripts* pode ser o primeiro passo desse planejamento, complementado pela intervenção direta da professora em momentos considerados passíveis de uma compreensão incompleta ou sujeita a inadequações. Durante as intervenções, a professora pode retomar informações, reorganizá-las e apresentá-las por meio de experimentações concretas ou exemplos esclarecedores.

O sexto e o sétimo princípios, diretamente relacionados, referem-se à relação do usuário com produto e caracterização desta relação no espaço. Buscar o baixo esforço físico significa primar pelos aspectos físicos, mecânicos e sensoriais envolvidos na utilização dos produtos pelos usuários, no caso de nosso exemplo hipotético de material de apoio, seria primar pelo contraste confortável de cores e imagens para os videntes e pela altura e qualidade do som para os ouvintes.

E assim, todas as organizações e planejamentos de caráter ambiental e espacial devem ser submetidas ao último princípio, tamanho e espaço para aproximação e uso dos objetos, que tem a ver com o cuidado para tornar os produtos apropriados para o uso de qualquer pessoa em qualquer ambiente. Por meio dele devem ser considerados a aproximação, o alcance, a manipulação e o uso do produto, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário. Além disso, é necessário oferecer uma percepção visual clara dos elementos importantes para qualquer pessoa que esteja sentada ou em pé e acomodar variações para tamanhos de mãos e movimentos de agarrar ou segurar, oferecendo espaço adequado ao uso dos dispositivos assistivos. Para finalizar a apreciação de nosso material de apoio hipotético e adequá-lo a todos os princípios do Desenho Universal, o professor

precisaria considerar o local onde o vídeo seria projetado para prever que todos os alunos teriam uma boa recepção das informações visuais e sonoras, de maneira confortável, segura e autônoma.

Portanto, buscando resumir os princípios de planejamento para o Desenho Universal, chegamos a três premissas básicas que devem ser perseguidas na busca do acesso para todos: conforto, segurança e autonomia. Ou seja: oferecer o acesso para que qualquer pessoa tenha a possibilidade de fazer por si mesmo, sem riscos à sua integridade física e sem quaisquer desconfortos ou procedimentos desnecessários (COVINGTON & HANNAH, 1997).

Só por meio da conscientização os princípios do Desenho Universal poderão alcançar a formação básica e técnica dos mais diversos profissionais e cidadãos, que poderão atuar nas diferentes áreas disponibilizando produtos e serviços que possam satisfazer às necessidades de quaisquer usuários. Só por meio da conscientização os agentes implementadores de políticas públicas (ARRETCHE, 1998) poderão desenhar propostas adequadas e abrangentes em todas as áreas. Só por meio da conscientização, profissionais da educação, pais e responsáveis tomarão para si a responsabilidade acerca do compromisso da construção da escola verdadeiramente inclusiva – e de uma sociedade tão inclusiva quanto a mesma – com foco na qualidade da aprendizagem, utilizando-se das ferramentas legais para concretizar o direito à educação da pessoa com deficiência.

Retomando nosso caminho de reflexões, que começou considerando os direitos universais do homem (ONU, 1948), e depois discorreu sobre os direitos da pessoa com deficiência e as recomendações internacionais, passamos pela noção geral de equiparação de oportunidades e suas nuances nos levaram à idéia de acessibilidade e ao conceito amplo de Desenho Universal, como caminho para construir, por meio do planejamento inclusivo, oportunidades de participação social para todos.

Assim, adentraremos o quarto capítulo, buscando explicitar os desdobramentos do termo acessibilidade na educação escolar, numa proposta de abordagem para o assunto desenvolvida especialmente como subsídio à análise documental das garantias legais de acessibilidade do Brasil, da Bolívia e do México.

4 O conceito de acessibilidade e seus desdobramentos na educação escolar

“O menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo um conjunto”.

Hanna Arendt

Começamos este capítulo com o comentário de Oliveira (2006), sobre o texto do Decreto Federal nº 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004), conhecido no Brasil como “Decreto de acessibilidade”, que segue a tendência mundial de abordagem deste assunto:

Nesse decreto, o termo acessibilidade é definido como *a ausência de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de atitude*. Essas barreiras podem estar nas ruas, nas praças, nos logradouros públicos em geral, nas escolas e nos sistemas educacionais, nos clubes desportivos, sociais e afins, nas edificações de todos os tipos, nos transportes coletivos em todas as suas modalidades, nas instituições bancárias, na telefonia, em sítios de internet, nos mais diferentes sistemas de comunicação e em quaisquer ambientes. Tais barreiras impedem a utilização, com autonomia e segurança, de bens e serviços, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (In: BRASIL, 2006, p.141).

Para que possamos entender o que poderiam vir a se constituir em barreiras ao acesso (termo comumente encontrado em artigos e periódicos que abordam o tema em Língua Portuguesa), precisamos buscar suas origens semânticas, que nos remetem à palavra ‘*barrier*’, da língua inglesa.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a questão do acesso físico foi alvo de grande esforço e planejamento para efetivação de políticas públicas voltadas à reinserção social das centenas de pessoas que adquiriram deficiências em combate e retornaram aos Estados Unidos como heróis de guerra (COVINGTON & HANNAH, 1997). Em princípio, sua atuação principal focava a realização de adaptações das construções arquitetônicas seguindo orientações previstas por teorias denominadas *barrier-free design* ou *accessible design*, conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa. No dicionário *Longman* (1989), o termo nos remete à existência de limitações e/ou restrições ao acesso, refletindo a ampliação de seu sentido, já incorporada à língua oficial, que assimilou um fato cultural: o termo *barrier* passou a ser empregado não só para designar restrições impostas pelo ambiente físico às pessoas com deficiência, passando a abarcar outros dois importantes aspectos que demandam planejamento e projeto: a comunicação e o convívio social (LENT, 2005).

No Brasil, o termo *barrier*, foi traduzido como *barreira*, que de acordo com o dicionário *Houaiss* (2001) indica a existência de limitações e / ou restrições físicas ao acesso. Entretanto, no uso diário (e mesmo em documentos e artigos sobre o tema) a palavra já

chegou com seu campo semântico expandido, abrangendo em suas aplicações os sentidos de *limitador* e/ou *restritor* de ação de qualquer tipo de acesso, como em inglês, tratando de forma indiscriminada todo e qualquer fator de limitação à autonomia, à segurança e ao conforto da pessoa com deficiência em quaisquer situações. O mesmo pode ser observado também nos locais onde ocorre sua educação formal, direcionamento que assume nossa reflexão a partir de agora, resgatando todos os conceitos abordados até o presente momento.

Retomando a conceituação de acessibilidade presente na citação de Oliveira (In BRASIL, 2006), podemos complementar sua abordagem com o texto de Marta Gil (In: BRASIL, 2006, p.47) que apresenta a ampliação de seu campo de atuação para além do acesso físico:

Como definir “acessibilidade”?

O dicionário nos diz que “acessibilidade” é um substantivo que denota a qualidade de ser acessível; “acessível”, por sua vez, é um adjetivo que indica aquilo a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance.

Inicialmente, esse termo estava restrito ao ambiente construído e designava a eliminação de barreiras arquitetônicas.

Gradualmente, esse sentido abrangeu outras esferas do fazer humano; passamos, então, a refletir sobre a acessibilidade (e o acesso a) na Educação, no Trabalho, Lazer, Cultura, Esportes, Informação e outras.

Podemos afirmar que, na área da Deficiência, alcançar condições de acessibilidade significa o processo de conseguir a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida.

Portanto, ao lutar pela acessibilidade, estamos defendendo um Direito Humano, que possibilita a equidade de oportunidades e que é condição *sine qua non* para que a inclusão aconteça.

Um ambiente acessível é bom para todos, não apenas para pessoas com determinadas características físicas, pois oferece qualidade de vida e permite a convivência e a interação entre diferentes.

De acordo com o *Handbook on accessibility* (SCIS, 2006), restrições de acesso na escola são as limitações ou impedimentos causados pelo ambiente ao desempenho de atividades realizadas por pessoas com deficiência. Para compreender o conceito de maneira mais abrangente, faz-se necessário abordar a deficiência não em seu potencial de impedimentos, mas a partir da funcionalidade da pessoa com deficiência, ou seja, a partir do que a pessoa pode fazer com auxílios técnicos ou com a correção ou eliminação dos limitadores existentes no meio onde vive e atua (FÁVERO, 2004). Estes fatores podem ser divididos em três grandes blocos:

- a) restrições físicas e arquitetônicas: dizem respeito aos obstáculos e limitações físicas que dificultam ou impedem a circulação e mobilidade, mesmo com o auxílio de equipamentos e ajudas técnicas para a circulação nas dependências da escola e em seu entorno;
- b) restrições à mobilidade, motricidade e comunicação: limitações que comprometem a participação do aluno em atividades que envolvam os processos de locomoção, operações que

envolvam a manipulação ou o manuseio de objetos ou ainda a interação por meio da linguagem (SCIS, 2006).

c) restrições atitudinais: ocorrem sempre que a pessoa com deficiência tem sua participação limitada ou impedida em situações, oportunidades ou ações, seja por razões próprias ou sociais ligadas ao preconceito, subestimação ou constrangimento em diferentes instâncias, podendo haver prejuízo na efetivação de seus direitos tanto no que diz respeito à política institucional ou às suas relações interpessoais. A falta de informação pode estender os impedimentos atitudinais a ocorrências particulares ou coletivas, dificultando que a pessoa com deficiência tenha acesso sistemas inteiros que foram planejados sem considerar suas necessidades e habilidades, apresentando-se como limitadores pedagógicos, políticos, econômicos e sociais.

Partindo destes limitadores de participação e desempenho das pessoas com deficiência na escola, percebemos que são dois os focos de ação dirigida para a promoção da acessibilidade (SCIS, 2006):

- foco no ambiente: criando construções acessíveis (desde sua concepção inicial) ou adaptando edificações já existentes por meio de diferentes tipos de reformas, aquisição e distribuição espacial do mobiliário, considerando tanto as edificações livres quanto as tombadas como patrimônio histórico;

- foco no indivíduo: por meio da exploração de estratégias e ajudas técnicas que possibilitem a mobilidade, motricidade e comunicação dos alunos, em caso de comprometimentos físicos ou sensoriais leves, moderados ou graves.

É justamente a falta de planejamento para acessibilidade que prejudica em muito as condições de desempenho da pessoa com deficiência em determinadas atividades. Quando consideramos que as correções e adaptações necessárias para a participação dessa população em atividades educativas ou sociais devem ser realizadas nos ambientes onde acontecem as atividades – e não mais na idéia exclusiva de modificação do sujeito – estamos mais próximos de atingir as metas de inclusão escolar da pessoa com deficiência (SOUSA & PRIETO, 1999). Promovendo ambientes acessíveis que atendam às necessidades de quaisquer pessoas, podemos garantir a participação de todos os interessados, oferecendo-lhes oportunidades equivalentes.

Assim, além de tornar ambientes e situações acessíveis para todos, recomenda-se que o aluno com deficiência possa utilizar ajudas técnicas, para potencializar suas condições de acesso e participação:

A Tecnologia Assistiva, ou ajudas técnicas ou ainda auto-ajudas podem ser definidas como o conjunto de recursos que, de alguma maneira, contribuem para proporcionar às pessoas com necessidades especiais, maior independência, qualidade de vida ou inclusão social, potencializando suas capacidades (HOGETOP & SANTAROSA, 2001, p.5).

Esses auxílios técnicos podem ser simples ou mais complexos, (iremos abordá-los de maneira sistematizada no decorrer deste capítulo). Por enquanto, apenas a título de exemplo, podemos citar aqueles voltados às necessidades específicas de pessoas com deficiência visual, como as lupas de mão, de apoio ou montadas em óculos, ou ainda as bengalas ou teclados em braille, sintetizadores de voz e sistemas computadorizados para comunicação.

Para alcançar as condições de acessibilidade que promovam de maneira eficaz a equiparação de oportunidades é preciso conquistar o compromisso e a participação de todos os envolvidos nos processos educativos, na superação dos impedimentos arquitetônicos, atitudinais ou de comunicação ou locomoção. Planejar a partir dos princípios do Desenho Universal pode ser o primeiro passo para a busca da elaboração de estratégias de equiparação de oportunidades na escola para a promoção e conquista da cidadania, já que a acessibilidade é um dos principais fatores de sucesso para a permanência dos alunos com deficiência na escola, noção essa sustentada por Barbosa (2006) nos seguintes termos:

Entre os obstáculos à inclusão social da pessoa portadora de deficiência estão as edificações de uso público que, em sua maioria, não foram projetadas considerando a filosofia do Desenho Universal. Inicialmente as ações isoladas preconizavam a eliminação de barreiras físicas para as pessoas com deficiência. Com o tempo, tais facilidades foram apropriadas por todas as pessoas e percebeu-se que as premissas de projeto dos espaços urbanos, dos meios de transportes, das edificações, sejam a configuração ou a sinalização que facilitavam a utilização dos mesmos pelas pessoas com deficiência, eram também úteis para todos, possibilitando o uso com autonomia e segurança. No momento seguinte, foram adotados os princípios do desenho universal, para adaptação e elaboração de projetos das áreas de circulação de pedestres, dos terminais de transporte, pontos de parada, veículos acessíveis e principalmente na integração entre os diferentes modos de transportes para a racionalização do deslocamento a ser realizado pelo usuário considerando-se, como beneficiários, o universo da população (In: BRASIL, 2006, p.192).

Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, vale à pena trazer à nossa discussão a proposta de Mazzotta (In: BRASIL, 2006 p.34):

Discutir acessibilidade sob a ótica dos direitos humanos implica destacar o direito fundamental à vida para além da dimensão biológica do ser vivo. Considerando a dimensão social como o solo fértil onde nasce o verdadeiro ser humano, não será difícil entender que o elemento essencial para a concretização da condição humana, é o respeito que cada um deve a si mesmo e ao outro, de modo a viabilizar a necessária convivência.

Da mesma maneira é fundamental que a acessibilidade seja interpretada como elemento indispensável para a inclusão social de todas as pessoas nos diferentes espaços da vida pública ou privada. E aqui não pode ser ignorada ou esquecida sua dupla faceta: interna e externa. No âmbito interno, ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito recíproco à singularidade de cada pessoa e à pluralidade de condições e situações de vida que determinam a diversidade.

No âmbito externo, a acessibilidade ao espaço social e público define-se pelas facilidades físicas, materiais e de participação ativa nas mais variadas instâncias do trânsito existencial, direta ou indiretamente, isto é, pessoalmente ou contando-se com a mediação de recursos humanos, técnicos ou tecnológicos.

Os princípios do Desenho Universal são fundamentais, portanto, na concepção de espaços, mobiliário e rotas de acesso nas escolas, mas também na construção e implantação de atividades, propostas e estratégias de comunicação e acesso ao conhecimento e à informação. Quando pensamos em garantir o direito à educação, corrigir o meio significa considerar fatores que estão relacionados ao estudar e ao aprender, tanto os que dependem do ambiente quanto os que constituem a singularidade do aluno.

Fazem parte deste plano para a acessibilidade vislumbrar todos os direitos humanos envolvidos no ato escolar, desde a decisão de freqüentar a escola – direito e dever simultaneamente (PRIETO, 2003) – passando por todos os procedimentos necessários para concretizar esse dever: poder sair de casa e chegar à escola, circular dentro de suas instalações, participar expressando suas opiniões e questionamentos, escolher as atividades opcionais das quais gostaria de participar, fazer as mesmas atividades e procedimentos propostos ao grupo em que está inserido (SCIS, 2006).

De forma resumida, conforme as orientações do *Scottish Council of Independent Schools* (SCIS, 2006) para a criação de escolas acessíveis, os alunos precisam ter acesso aos seguintes itens: matrícula, currículo, atividades para casa, acesso às instalações e serviços oferecidos pelas unidades escolares, atividades extracurriculares, aulas de esportes, locais destinados aos intervalos e recreios, refeitórios e lanchonetes, clubes de atividades extracurriculares, passeios e estudos de campo, parcerias das escolas com outros órgãos responsáveis pela formação dos alunos. Tudo isso precisa ser elaborado a partir de estratégias inclusivas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e mobiliário da sala de aula, gerenciamento do tempo e da programação de atividades, estímulo na formação e interação dos alunos em grupos, criação de políticas institucionais inclusivas, preparação para as fases subseqüentes do processo educativo e adaptações de avaliações.

Isto nos leva a perceber o quanto a ação para promover a acessibilidade na educação escolar é ampla e multifacetada, abrangendo simultaneamente o planejamento com foco nos ambientes (meio) e nas pessoas (individualmente e em seus relacionamentos no grupo), num processo que gera conhecimento e informação, ambos realimentando e sustentando as transformações sociais e a ampliação do conceito acessibilidade, de acordo com a *National Assembly of State Arts Agency* (NASAA, 2005). Este conjunto de práticas e de conhecimentos acumulados, bem como discussões da área e as conquistas legais e as informações que se

tornam consenso, constituem um arcabouço que cresce na medida em que são assimilados pela cultura de instituições e pessoas, que passam a promover novas ações para a acessibilidade, num círculo virtuoso e crescente.

Por isto, visando orientar o trabalho de análise das garantias legais dos países estudados nesta pesquisa e buscando vislumbrar e sistematizar o que está por trás do conceito de acessibilidade, elaboramos uma proposta de abordagem para o assunto, cruzando as informações apresentadas pelo *Scottish Council os Independent Schools* (SCIS, 2006) e pela *National Assembly of State Arts Agency* (NASAA, 2005), num quadro submetido aos comentários de membros da Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA) e da SMPED em busca de contribuições técnicas (conforme descrito no próximo capítulo, sobre a metodologia de pesquisa). A proposta apresenta três eixos a serem explorados:

Quadro I. Proposta de sistematização do conceito de acessibilidade na educação escolar

	Acessibilidade física/arquitetônica			Ajudas técnicas para educação			Cultura de acessibilidade		
conceitos de base	Desenho Universal, Ergonomia			Ergonomia (física e cognitiva)			Desenho universal, Ergonomia (organizacional)		
foco de ação	meio, ambiente			indivíduo			sociedade, indivíduos		
áreas	transportes	mobiliário urbano	edificações e instalações	tecnologias assistivas para mobilidade	tecnologias assistivas para motricidade	tecnologias assistivas para comunicação e acesso à informação	conscientização		planejamento de políticas públicas e institucionais para equiparação de oportunidades de acesso
							incentivo governamental para expansão, legalização e divulgação dos direitos	criminalização do preconceito; realização de campanhas de conscientização e formação de profissionais	

a) Acessibilidade física / arquitetônica: com ações e planos diretamente focados no meio, edificações e no mobiliário, com base nas premissas do Desenho Universal, abrangendo:

- *transporte e rotas acessíveis;*
- *edificações e instalações;*
- *mobiliário*

b) Ajudas técnicas para a educação: também conhecidas como tecnologia assistiva, seu foco está nas pessoas com deficiência, sua interação com o meio e a superação de limitações decorrentes das deficiências, com o apoio em conceitos de ergonomia física e ergonomia cognitiva nas seguintes áreas:

- *Tecnologias assistivas para mobilidade;*
- *Tecnologias assistivas para motricidade;*
- *Tecnologias assistivas para comunicação e acesso à informação.*

c) Cultura de Acessibilidade: ações de produção e circulação do conhecimento e práticas, que têm por base as situações, pesquisas e informações voltadas à acessibilidade e à inclusão da pessoa com deficiência, com vistas à construção de uma sociedade acessível, a partir da transformação paulatina dos paradigmas sociais. Pode ser dividida em:

- Conscientização:
 - *Incentivo governamental para expansão e divulgação dos direitos da pessoa com deficiência;*
 - *Criminalização da discriminação;*
 - *Incentivo à formação profissional e realização de campanhas de disseminação da informação e esclarecimento da sociedade.*
- Planejamento de políticas públicas e institucionais para equiparação de oportunidades de acesso.

A seguir, passamos à abordagem pormenorizada de cada um destes blocos, com foco na educação formal e nos aspectos relacionados à acessibilidade na escola e seus desdobramentos.

4.1 Acessibilidade física / arquitetônica

A acessibilidade física diz respeito a todos os espaços onde existe a premissa da circulação humana. A arquitetônica se refere aos espaços construídos, ou seja, edificações, mobiliário e / ou equipamentos. Este tipo de acessibilidade diz respeito ao planejamento, às adaptações, processos e projetos que visam ao acesso total da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida a quaisquer edifícios e seus entornos, ou ainda a quebra e extermínio de barreiras e fatores de limitações físicas existentes em edificações que não contam com acessibilidade desde sua origem.

De acordo com o SCIS (2006), Convington & Hannah (1997) e os técnicos da Comissão Permanente de Acessibilidade, a acessibilidade física deve considerar o trânsito entre a casa da pessoa com deficiência e a escola, bem como o entorno, as instalações e o mobiliário da mesma. As medidas de acessibilidade física podem beneficiar o acesso da pessoa com deficiência à educação escolar nos seguintes aspectos:

4.1.1 Acessibilidade e transportes

O primeiro passo a ser planejado para garantir o acesso de um aluno com deficiência ou mobilidade reduzida em condição de desvantagem é sua chegada à unidade escolar. É preciso que o aluno possa ser matriculado numa escola próxima à sua casa ou que haja possibilidade de utilizar transporte acessível no trajeto entre sua casa e a escola, com maior autonomia possível.

A acessibilidade nos transportes faz parte da engenharia do transporte acessível, responsável desenvolver veículos acessíveis ou adaptar os que já existem sem condições de uso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Dentre as medidas de adaptação estão o rebaixamento do piso com entrada e saída ao nível das calçadas e espaço confortável e seguro para repouso da cadeira de rodas dentro do veículo.

A criação de rotas acessíveis é outro importante fator para oferecer oportunidades de deslocamento e trânsito para alunos com deficiência chegarem diariamente à escola. Numa rota acessível são previstos pontos de ônibus acessíveis ao embarque e desembarque de usuários de veículos coletivos e carros adaptados, livres de obstáculos físicos. Estas rotas devem passar pelas principais vias de acesso das cidades, com veículos circulando em quantidade suficiente para o uso autônomo, confortável e seguro, com intervalos curtos para que os usuários possam se programar para cumprir suas tarefas diárias.

Caso não existam estas rotas previstas, a direção da unidade escolar pode colaborar no processo de trânsito do aluno, planejando junto aos pais itinerários de acesso à escola, mobilizando sempre que necessário os serviços públicos responsáveis pela garantia sua chegada na unidade escolar.

4.1.2 Mobiliário ou equipamento urbano no entorno da unidade escolar

São os objetos e equipamentos instalados em ruas e estradas para atender a diversos propósitos, tanto para o uso dos cidadãos como para o suporte às redes urbanas fundamentais (serviços prestados pelas concessionárias de luz, gás, água, esgoto). Ainda não existe consenso acerca do que pode ser definido como mobiliário / equipamento e se utiliza indiscriminadamente as duas palavras, sendo comum que a legislação sobre o assunto varie regionalmente na América Latina (IDRM, 2005). Podemos citar como exemplo, abrigos e pontos de ônibus, pontos de táxi, caixas de coleta de correio, armários da rede telefônica, armários da rede elétrica, bancos, vasos, lixeiras, postes de iluminação, postes da rede elétrica, postes de sinalização, divisores, guias, fontes, bancas de jornal etc., conforme texto de Laufer, Okimoto e Ribas (2007, p.3):

Entenda-se por mobiliário urbano, os elementos que não apenas decoram as cidades, mas sim todos os equipamentos que possam proporcionar ao cidadão a circulação eficiente, informação e comunicação adequada, local de lazer, e bem-estar como um todo.

O mobiliário no entorno da escola deve, portanto, permitir a circulação e o acesso dos alunos à unidade escolar, prevendo vagas para veículos de pessoas com deficiência (respeitando os recuos necessários para o transporte das pessoas para suas cadeiras de rodas), bem como guias rebaixadas, semáforos sonoros, sinalização que informe os pedestres a respeito de entradas e saídas no edifício. Além disso, é importante a utilização do piso de alerta para indicar presença de árvores, lixeiras, orelhões, bancos e outros obstáculos, e também do piso direcional, para conduzir alunos com deficiência visual no trajeto entre os pontos de ônibus, saídas de metrô e pontos de táxi e a entrada da escola.

4.1.3 Acessibilidade física e arquitetônica nas edificações da unidade escolar

De acordo com as premissas da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), a acessibilidade nas unidades escolares deve prever a livre circulação do aluno com deficiência em todos os ambientes da escola. Isso demanda um projeto arquitetônico que possibilite a autonomia dos alunos, aliado a um projeto de sinalização capaz de orientar e garantir a segurança e o conforto de alunos com quaisquer deficiências na circulação e utilização de todos os equipamentos da unidade escolar.

Diversos pesquisadores vêm propondo uma comparação entre as unidades escolares e as comunidades onde as mesmas estão inseridas, dentre os quais destacamos Convington e Hannah (1997):

Escolas são ambientes confusos e complicados, que refletem a comunidade à qual servem. São como pequenas cidades e refletem os movimentos e a ética da comunidade à qual pertencem. Se a comunidade é acessível, provavelmente suas escolas serão acessíveis. Utilizar a escola e seu entorno como modelo para uma cidade ideal pode ajudar a educar os alunos acerca do conceito de acessibilidade.

Uma unidade escolar é geralmente composta por uma série de salas de aula, uma biblioteca, um ginásio, sala de música, sala de arte e escritórios. Em geral, pode ter ainda serviços médicos, conectados à escola por rampas, paredes, elevadores e escadas. Tudo o que pode ocorrer numa cidade pequena pode ocorrer também numa escola ou num *campus* universitário, na verdade, um campus pode ser ainda mais complexo. A soma de um estádio completa seu *status* de cidade pequena (p.118).

Citando novamente as orientações do *Scottish Council for Independent Schools* (SCIS, 2006), a acessibilidade arquitetônica nas unidades escolares deve ser promovida considerando os seguintes itens:

a) Entrada, área de recepção, pátio e áreas de circulação externas nos domínios da unidade escolar:

Estas áreas devem ser priorizadas no que diz respeito à promoção do acesso total da pessoa com deficiência por serem espaços de grande circulação nas unidades escolares, acolhendo não só alunos, como também seus responsáveis, funcionários e visitantes, que também podem ter alguma dificuldade de locomoção em face de obstáculos e restrições físicas como degraus, corredores e portas estreitos, depressões bruscas no piso ou quaisquer outras situações que impeçam ou dificultem o acesso - em especial de cadeirantes, idosos, pessoas com mobilidade reduzida usuárias de andadores ou bengalas e pessoas com deficiência visual, reabilitadas ou não.

Estes espaços devem prever a entrada e saída em condições de conforto, segurança e independência para qualquer pessoa.

b) circulação horizontal e sinalização de rotas e caminhos circulação vertical:

De certa forma, este item complementa o anterior, já as passagens de um ambiente a outro devem estar livres de obstáculos e impedimentos à locomoção, com rotas de circulação e orientação sinalizadas de forma acessível para:

- pessoas com deficiência visual: pisos direcionais e de alerta no chão, placas em braille disponíveis em áreas sinalizadas por piso de alerta;
- pessoas com baixa visão e todos os outros usuários da unidade escolar: informação visual em tamanho ampliado e alto-contraste nas paredes em locais de boa visibilidade;
- pessoas com deficiência intelectual, auditiva e surdos: sinalização de rotas com ênfase na comunicação por meio de imagens (ícones, símbolos, fotografias)

c) circulação vertical:

São as passagens de um nível (piso ou andar) a outro. Podem ser feitas por meio de rampas, plataformas elevatórias ou elevadores acessíveis (pelo menos 80 cm. de largura entre as portas, botoeiras com codificação também em Braille na altura entre 40 cm e 135 cm. do chão para o uso de cadeirantes, alerta sonoro de chegada nos andares, mostrador visual da evolução dos andares).

d) ambientes internos e disposição de equipamentos e mobiliário:

Este item abrange todos os ambientes fechados da unidade escolar, como por exemplo: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, ateliês de arte, salas de orientação e atendimento, diretoria, banheiros, vestiários, ginásios, auditórios, teatros, salas de informática, laboratórios de ciências e quaisquer outros tipos de ambientes voltados ao ensino, ao lazer ou à realização de atividades coletivas.

Além do acesso físico a estes espaços, faz-se necessário planejar a disposição de todo o mobiliário e equipamentos a serem utilizados, garantindo o acesso de confortável para

usuários de cadeiras de rodas (por exemplo, dispondo de mesas e bancadas a uma altura máxima de 80 cm. a partir do chão), crianças e pessoas com mobilidade reduzida.

Os equipamentos e móveis devem ser dispostos de modo a garantir a circulação de cadeirantes, com sinalização podotátil (pisos de alerta e orientação) que indique a posição dos mesmos no ambiente.

Todo este plano deve atender às sete premissas do Desenho Universal (conforme página 39 desta dissertação) e o ambiente deve ser planejado de modo a oferecer boas condições de iluminação e propagação do som, buscando diminuir os ruídos na recepção de informações visuais ou sonoras.

e) rotas de segurança e sinalização das mesmas:

É importante garantir que pessoas com deficiência possam circular em condições de equiparação de oportunidades também em caso de emergências ou calamidades. Por isso, todas as rotas de emergência para abandonar as instalações da unidade escolar devem ser sinalizadas conforme descrito no item 2 desta unidade.

A livre circulação da pessoa com deficiência é uma premissa do direito universal de ir e vir. A disciplina científica que pode orientar este processo é a Ergonomia, que trata das interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Geralmente é aplicada aos ambientes de trabalho, para garantir maior produtividade com menor risco de desgastes ao corpo humano em sua integridade e totalidade (GRANDJEAN,1998). Muitas disciplinas servem de base para sua abordagem da relação entre os seres humanos e ambientes, incluindo antropometria, biomecânica, engenharia, fisiologia e psicologia, de acordo com a *International Ergonomics Association* (IEA, 2000). Os ergonomistas contribuem para o projeto e avaliação de ambientes e sistemas, tarefas, trabalhos e produtos, a fim de torná-los adequados às necessidades, habilidades e limitações das pessoas. (IEA, 2000).

Atualmente, esta disciplina - cuja origem remonta ao século XVII - tem sido explorada por empresas, indústrias e hospitais. Nas unidades escolares, locais de produção de conhecimento e *performance* de atividades individuais e coletivas, suas diretrizes e metodologia para o planejamento da acessibilidade precisam ser amplamente difundidas para o benefício de professores e alunos.

Faz-se digna de menção a coerência das propostas e diretrizes metodológicas da Ergonomia física e da Ergonomia cognitiva face às características das unidades escolares. Aliadas, permitem que o espaço seja planejado *per si* e em relação às possíveis atividades realizadas por seus usuários. A primeira trata do desempenho do corpo humano face aos procedimentos físicos num dado espaço físico, bem como o impacto emocional oriundo desta

relação. Como exemplo de seu alvo de ação, podemos citar o arranjo físico de espaços de trabalho, a manipulação de materiais e objetos, a demanda de atividades e os fatores intrínsecos à realização das mesmas (como a repetição, força e motricidade necessárias à execução de tarefas, o tempo de postura estática e possíveis desgastes e desconforto corporais, possivelmente causados pelos mesmos). Quanto ao foco da Ergonomia cognitiva, destacamos, dentre outros, a ação sobre as interações entre seres humanos e os outros elementos de um sistema, como por exemplo o esforço mental necessário ao desempenho de uma tarefa (vigilância, tomada de decisão e suas conseqüências positivas ou negativas na realização de um procedimento).

Resta dizer que, de acordo com os pesquisadores e referências consultados e citados nesta pesquisa, bem como para os técnicos da Comissão Permanente de Acessibilidade, não basta apenas criar edificações que atendam às normas de circulação e acessibilidade física, ou ainda a aquisição de mobiliário e equipamentos acessíveis caso estas duas ações sejam realizadas de maneira isolada e sem que a implementação de ambos seja planejada e comunicada aos seus usuários, por meio de toda a sinalização de circulação supracitada, para que se potencialize seu poder de comunicação sua eficácia no objeto de dar o acesso possa ser ampliada.

Até o presente momento, apresentamos neste estudo quais fatores devem ser observados para que se garanta o acesso físico da pessoa com deficiência à unidade escolar, considerando o deslocamento do aluno desde sua casa até a escola, adentrando suas edificações, transitando por seu espaço interno e suas áreas de livre circulação, fazendo uso de seu mobiliário e equipamentos. Estes foram os quesitos mapeados como necessários para eliminar do meio e dos ambientes quaisquer restrições ao acesso, permanência e circulação da pessoa com deficiência (SCIS, 2006; CONVINGTON & HANNAH, 1997; GRANDJEAN, 1998), equiparando suas condições de acesso físico a quaisquer unidades escolares.

4.2 Ajudas técnicas para a educação:

Conforme discutido no terceiro capítulo, começamos este item com a idéia de que, simultaneamente ao planejamento para a acessibilidade física, é preciso buscar a minimização das conseqüências das deficiências (NASAA, 2005, p.34):

Uma deficiência pode comprometer a habilidade de alguém em desempenhar uma atividade diária na escola se a mesma impede a pessoa de realizar procedimentos de:

- mobilidade
- habilidade manual
- coordenação e equilíbrio físico
- continência

- audição ou visão
- memória, concentração, habilidade de aprendizagem ou compreensão
- percepção de risco ou perigo físico.

Face às novas tecnologias assistivas e ajudas técnicas, a educação escolar da pessoa com deficiência vem recebendo desde a década de 1950 uma série de contribuições ainda pouco exploradas em sua potencialidade por professores e responsáveis por estes alunos: são as chamadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas.

Isto ocorre porque de pouco em pouco é necessário maior preparo e capacidade de adaptação por parte de todos os agentes envolvidos no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, já que é preciso conhecer as ajudas técnicas para delas poder usufruir e extrair todos os benefícios aos quais as mesmas podem conduzir cada aluno, mensuráveis individualmente.

As tecnologias assistivas foram descritas de forma muito objetiva por Martins Neto & Rollenberger (In BRASIL, 2006, p.27), conforme podemos acompanhar a seguir:

Tecnologia Assistiva, também denominada de Adaptativa ou Ajuda Técnica, é toda aquela desenvolvida para permitir o aumento da autonomia e independência de idosos e de pessoas com deficiência em suas atividades domésticas ou ocupacionais de vida diária.

(...) Portanto, a aplicação de Tecnologia Assistiva abarca uma série de possibilidades do desempenho humano, desde tarefas básicas de autocuidado (mobilidade, comunicação, manutenção do lar, preparo de alimentos, tarefas ocupacionais), até atividades de lazer e de trabalho. A obtenção de autonomia, ou a máxima autonomia possível, é com certeza, um dos caminhos para a perfeita integração social dos idosos e das pessoas com deficiência e deve, portanto, constituir-se em premissa para qualquer intervenção em matéria de reabilitação e inclusão social.

Se a acessibilidade física prepara ambientes e espaços para a livre circulação e mobilidade dos indivíduos, as tecnologias assistivas podem contribuir ampliando as possibilidades de acesso e participação da pessoa com deficiência, potencializando sua autonomia na performance de atividades junto aos demais alunos.

O uso adequado das tecnologias assistivas pode ser a diferença fundamental na garantia de acessibilidade às mesmas propostas de atividade realizadas pelos alunos sem deficiência. Estas ajudas técnicas podem fornecer os meios para extinguir ou minimizar as conseqüências de limitações funcionais, congênitas ou adquiridas, permitindo sua *performance* e interação nas mais diversas situações cotidianas, como por exemplo seu acesso à informação e à comunicação e seu deslocamento em ambientes de educação, trabalho e lazer (MARTINS NETO & ROLLENBERGER, 2006 In BRASIL, 2006, p.26-27). Pode ser o elo de interação entre o indivíduo e o ambiente no qual está inserido, possibilitando por meio de seu intermédio ou suporte, o uso de instalações, espaços, equipamentos e ambientes. De

acordo com Barbosa (In BRASIL, 2006, p.39), uma importante ferramenta no processo de inclusão da pessoa com deficiência a ser explorada:

Quando aplicamos o conhecimento na construção de soluções para as nossas necessidades, damos a isso o nome de “tecnologia”, que pode ser materializada em produtos, como automóveis, cadeiras de rodas e próteses, ou imaterializada, como no Braille ou na LIBRAS, que servem ao propósito de auxiliar a comunicação de pessoas com limitações visuais e auditivas. A tecnologia está presente nos mais distintos aspectos de nossa vida e, de tal forma que, não a percebemos, em alguns casos. Fica claro, assim, que o binômio ‘ciência e tecnologia’ é requisito fundamental para o desenvolvimento de uma nação e para o bem-estar de seu povo. Quando o conhecimento gerado é utilizado especificamente para permitir o aumento da autonomia e independência de idosos e de pessoas com deficiência em suas atividades domésticas ou ocupacionais de vida diária, a tecnologia recebe a denominação de Tecnologia Assistiva, Adaptativa ou, ainda, de Ajuda Técnica.

A tecnologia assistiva pode, portanto, fazer a diferença entre incluir ou excluir um dado aluno com deficiência em atividades e propostas para um grupo.

Considerando as atividades a serem desempenhadas nas escolas a partir das demandas físicas e sensoriais (portanto biológicas) colocadas aos estudantes, chegamos sem grande esforço a três grandes famílias de habilidades procedimentais: a locomotoção, a motricidade e a comunicação (SCIS, 2006), para os quais vêm sendo pesquisadas e desenvolvidas uma série de ajudas técnicas desde o advento da II Guerra Mundial (1942-1945), em especial devido ao grande aumento de pessoas com deficiências adquiridas como resultado direto ou indireto dos combates. Atualmente existem ajudas técnicas que buscam minimizar as restrições e limitações conseqüentes das deficiências, potencializando ou proporcionando novas maneiras de desenvolver as seguintes habilidades humanas (SCIS, 2006):

a) Mobilidade: habilidade de mover-se ou mudar de posição em sentido mais amplo. Devido a uma má formação ou a uma lesão adquirida, um aluno pode ter sua mobilidade reduzida, dificultada ou impedida. Na escola, a mobilidade é necessária para locomoção na unidade escolar, participação em atividades físicas e esportivas, jogos cooperativos e brincadeiras coletivas, dentre vários outros exemplos.

b) Coordenação motora: também conhecida como motricidade, é a habilidade de usar as mãos e dedos com precisão, bem como a possibilidade de seu uso coordenado na manipulação de objetos de diferentes escalas com funções diversas. Na educação escolar, a coordenação motora é necessária durante a realização de atividades de escrita, desenho, modelagem, atividades esportivas, jogos e brincadeiras individuais e coletivas.

c) Coordenação e equilíbrio físico: é a combinação entre as habilidades de coordenação física e visual (para os que têm a visão preservada). Na escola, é importante para a prática de

atividades físicas e esportivas, bem como na locomoção e circulação pelas áreas e ambientes da escola, na manutenção do corpo em posição de sustentação quando sentado ou em pé.

d) Continência: habilidade de controlar a emissão de urina e fezes. É preciso garantir a higiene do aluno e a proteção de sua privacidade durante o período diário de realização das atividades escolares.

e) Audição, fala e visão: habilidades de ouvir, falar e ver. Na escola, estas habilidades permitem que o aluno possa se comunicar e apreender informações visuais ou sonoras, acessando conteúdos e sentidos, por exemplo, em suas formas falada (oral ou em sinais) ou escrita. Constituem os canais de comunicação para a recepção e produção de linguagem.

f) Memória, concentração, habilidade de aprendizagem e compreensão: habilidades de lembrar, organizar os pensamentos de forma a serem partilhados por meio de uma lógica social comum aos indivíduos de um mesmo grupo, planejar a realização de tarefas e colocá-las em prática, absorver e reter novos conhecimentos relacionando-os ao repertório previamente adquirido e compreender instruções ou informações faladas ou escritas. Na escola, está presente nos processos de interação social e aprendizagem a partir de uma seqüência de conteúdos programados de maneira progressiva, submetidos a processos de avaliação, geralmente em provas ou trabalhos orais ou escritos que envolvem capacidade de abstração, como o cálculo ou as habilidades de comunicação e produção de linguagem.

Então, se na escola o aluno é convocado a participar de atividades que exigem sua atuação a partir das habilidades citadas neste item, é importante relembrarmos que muitas das limitações destas habilidades podem ser diminuídas ou eliminadas por meio das ajudas técnicas, com o objetivo de possibilitar a equiparação de oportunidades a partir da promoção da autonomia.

Assim, passemos a uma breve abordagem descritiva de alguns tipos e ajudas técnicas relacionados à nossa pesquisa:

4.2.1 Tecnologias assistivas para locomoção e motricidade:

São os auxílios e equipamentos que contribuem na realização de atividades que exigem do aluno suas habilidades de mobilidade, coordenação motora e coordenação e equilíbrio físico. Como exemplo, podemos citar as ajudas para suporte do corpo em posição confortável e equilibrada (cintas, faixas, presilhas de sustentação, suportes em acrílico para uso coordenado com cadeiras de rodas), andadores, muletas, bengalas, próteses (peças ou dispositivos artificiais utilizados para substituir membros, órgãos, parte deles ou sua função), órteses (aparelhos ou dispositivos ortopédicos de uso externo, destinados a alinhar, prevenir

ou corrigir deformidades ou melhorar a função das partes móveis do corpo), ponteiras para escrita e pintura, cadeiras de rodas motorizadas, dentre outros.

Além disso, equipamentos de informática podem ser configurados por meio de *softwares* que controlam a interpretação da pressão no teclado e no mouse de acordo com a motricidade dos alunos. Para citar alguns exemplos do alcance deste tipo de ajuda técnica, lembramos que pessoas com deficiência física podem se utilizar também de ponteiras para escrever ou desenhar diretamente em papel ou utilizar o teclado e o mouse do computador como ferramentas para a produção de linguagem codificada. Estes mesmos recursos podem ser explorados por pessoas com deficiência intelectual, que em seu processo de alfabetização encontrem dificuldades motoras ao realizar atividades de escrita (ou seja, estão no domínio das ajudas técnicas para motricidade, mas são fundamentais nas atividades de comunicação).

4.2.2 Tecnologias assistivas para comunicação, acesso e produção de informação:

O conceito de acessibilidade para a comunicação abrange todo o aparato necessário para criar acesso a todo tipo de informação ou texto, estejam estes em sua forma falada, escrita ou sinalizada por imagens, sons ou sinais luminosos (por exemplo, sinalização de localização de rotas e ambientes internos nas unidades escolares etc.).

As ajudas técnicas para comunicação e acesso à informação incluem a utilização de próteses ou órteses auditivas, lupas, lentes, recursos de comunicação alternativa (REILY, 2002), computadores com *softwares* de leitura de textos para pessoas com deficiência visual, máquinas de escrever em braille e regletes, livros acessíveis (em áudio, braille ou em formato de vídeos onde os textos são narrados em língua de sinais com a legenda escrita na parte inferior da tela) e diversos outros equipamentos e recursos para a recepção ou produção de conteúdo lingüístico, possibilitando e facilitando o acesso à comunicação para pessoas com deficiência.

Em caso de utilização de material audiovisual, devem ser previstas as legendas que descrevam os sons e ruídos significativos para a compreensão de seu conteúdo por pessoas surdas, além da audiodescrição para alunos cegos ou com baixa-visão das cenas silenciosas, figurinos e quaisquer outros elementos visuais importantes para a compreensão do contexto.

4.3 Cultura de acessibilidade

Desenvolver e incorporar em sociedade uma cultura de acessibilidade significa produzir, partilhar e comunicar um conjunto de saberes, práticas e conhecimentos relacionados à criação de uma sociedade acessível, que permita a participação de todas as

pessoas com ou sem deficiências em condições de equiparação de oportunidades, direitos e deveres.

O conjunto de hábitos, políticas institucionais e crenças individuais que coexistem na sociedade em torno das questões relacionadas à deficiência podem ser observadas tanto em relações diretas de convívio com estas pessoas (por exemplo, na relação “aluno-professor” ou relação “aluno-demais alunos”), quanto nas indiretas (por exemplo: diretora que não convive com alunos com deficiência impede a liberação de verba para compra de *software* de leitura de tela por considerar um investimento desnecessário, já que a escola tem apenas dois alunos com deficiência visual que utilizariam o produto).

Para combater as restrições atitudinais e promover a acessibilidade - e conseqüente inclusão escolar e social da pessoa com deficiência - faz-se imprescindível que as unidades escolares tracem planos de ação que incluam a formação de seus funcionários, professores e responsáveis por alunos acerca dos conceitos de acessibilidade, visando a diminuir os preconceitos e constrangimentos impostos às pessoas com deficiência, ou seja: é preciso que se invista no desenvolvimento paulatino de uma *Cultura de acessibilidade*. A expressão adotada nesta pesquisa foi tomada em conversas para a realização deste referencial teórico com técnicos da Comissão Permanente de Acessibilidade e com o Secretário Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo, Dr. Renato Correa Baena. A opção por este termo pode ser justificada a partir de um olhar voltado ao conceito de cultura, que nos remete ao termo ‘*cultura*’ do latim medieval, ligado ao cultivo da terra. As transformações semânticas da palavra aos poucos incorporaram o sentido relativo ao conhecimento intelectual empregado no cultivo da terra e do campo (CHAUÍ, 1998). Atualmente, coexistem diversas definições e sentidos para o termo, mas para esta dissertação uma das mais adequadas está ligada à antropologia e às ciências sociais, que nos remete a um conjunto de experiências humanas adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através dos tempos (CHAUÍ, 1998).

É preciso considerar, entretanto, que o processo que leva à eliminação de restrições ao acesso em suas diferentes instâncias é longo e muito semelhante a quaisquer outros processos de transformação social de atitudes coletivas e pessoais.

Estes processos podem ser inicialmente motivados necessidade individual, ou pela atitude ou boa vontade de pessoas isoladamente, passando cedo ou tarde pela existência de mecanismos e garantias legais de direitos, que podem vir a ter caráter “educativo” para a população, ao mesmo tempo em que o poder público pode passar a exigir a efetivação dos direitos em caso de negligência (ROMITA, 2007).

Por isso, buscando sistematizar alguns aspectos e elementos para o desenvolvimento de uma Cultura de acessibilidade (a serem incorporados nos níveis pessoal, institucional e governamental), nossa pesquisa em documentos de recomendações internacionais e nos guias citados anteriormente nos permitiu agrupar as atividades encontradas em três eixos de ação, discutidos a seguir:

4.3.1 Conscientização

a) Incentivos governamentais para a expansão, legalização e divulgação de direitos

Atualmente, na América Latina, acompanhamos um quadro onde a maioria dos países passa por inúmeras dificuldades em efetivar as garantias legais previstas e conquistadas no que diz respeito à inclusão escolar da pessoa com deficiência, segundo a Comissão de Estudos de Políticas da América Latina (CEPAL, 2003), tendo por uma das causas significativas a falta de clareza na redação e concepção das garantias legais e suas regulamentações e, posteriormente, o conflito de interesses em sua efetivação ou a ausência de vontade política em sua implantação, bem como a falha na fiscalização para garantir o cumprimento das mesmas (IDRM, 2005).

Assim, consideramos que o conhecimento sobre o conceito amplo de acessibilidade pode ser um dos caminhos para que os países possam delinear de maneira mais objetiva as garantias legais de acessibilidade para que a pessoa com deficiência possa usufruir seu direito à educação – e outros.

Criar leis para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência em relação à educação formal é muito importante, mas isso isoladamente não é suficiente para que se alcance seus objetivos iniciais – dar a proteção legal.

Além da necessidade de que a legislação seja bem delineada por pessoas com conhecimento técnico, ético e até mesmo filosófico acerca das questões envolvidas na problemática da educação da pessoa com deficiência, é preciso que a mesma seja normalizada e amplamente divulgada à população em geral – em especial às pessoas com deficiências, seus responsáveis e os profissionais atuantes em educação, políticas públicas, órgãos de defesa dos direitos dos cidadãos, arquitetos, engenheiros e *designers*, para que desenvolvam e se utilizem de instalações, produtos, equipamentos e mobiliário que promovam a acessibilidade nos contextos educativos.

A expansão, legalização e divulgação dos direitos são enfatizadas em todas as recomendações internacionais voltadas à pessoa com deficiência promovidas pela Unesco e a ONU, citadas anteriormente nesta pesquisa. Todos os países signatários das mesmas, portanto,

se comprometem a executá-las, por meio da criação de legislação, reserva de fundos de investimento para campanhas de sensibilização e conscientização e também a realização de cursos de capacitação e formação para profissionais, com vistas à promoção do acesso da pessoa com deficiência em todos os níveis e instâncias sociais.

b) Criminalização da discriminação

Tanto a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), quanto as *Normas para equiparação de oportunidades* (ONU, 1993) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) proclamam a necessidade de proteger a pessoa com deficiência contra o preconceito e a discriminação. O primeiro é fruto do cultivo de idéias equivocadas sobre o assunto, enquanto o segundo, ainda mais nocivo socialmente, envolve o repúdio à pessoa com deficiência.

O *Scottish Council for Independent Schools* (2006) afirma que alunos em condição de vulnerabilidade em ambientes que não se preocupam em promover o bom relacionamento entre os membros do grupo – tendo por objetivo o respeito e a cordialidade – quase que inevitavelmente se tornam alvo de estigmatização e discriminação (por meio de violência verbal ou física). Isso pode vir a acarretar sentimentos de insegurança, baixa-estima, levando o aluno ao isolamento e à depressão, num quadro de deterioração das oportunidades de envolvimento no processo de aprendizagem.

Esta afirmação pode ser completada pela reflexão suscitada por Moysés (2001):

(...) rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito, até que o incorpora. Resiste e incorpora em sua vida inteira, não em fragmentos de vida. Não é apenas na escola que se torna a criança que não sabe; a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços da vida. Deixa de ser incapaz na escola para se tornar apenas incapaz (p.47-48).

E ao incorporar este ‘estigma’, citando Goffman (1980) e Tessaro (2004), incorpora toda uma carga de sentidos que é fruto de longas tradições culturais da sociedade, deixando rastros regionais através dos tempos, cravados na linguagem e no imaginário coletivo, podendo ser propagados oralmente em grupos pequenos ou grandes. O termo estigma nos remete às idéias de sinal, marca e cicatriz, sendo o estigmatizado aquele que, por ser diferente dos padrões predominantes, não é acolhido e aceito pelos outros. Justamente por isso, este tipo de atitude precisa ser combatido por meio da informação.

De acordo com Tessaro (2004), alunos com deficiência podem estar mais expostos a serem rotulados como “aqueles que não são capazes de aprender”, sendo enfatizadas algumas de suas características físicas ou de seu comportamento como alvo de chacota ou agressividade:

Para esses alunos, oferece-se um tratamento diferenciado, preconceituoso e empobrecido na relação humana, no afeto. Para eles, nenhum direito, apenas represálias, proibições. De vítimas de “negligência familiar”, de acordo com a escola, passam a vítimas de negligência escolar, devido ao abandono que percebemos sofrerem por parte da professora e dos demais profissionais da escola que, sem desenvolver alguma ação educativa aumentam ainda mais a exclusão social disseminada pela sociedade. (TESSARO, 2004, p.16)

Um dos fatores que pode vir a restringir o acesso da pessoa com deficiência ao convívio e interações sociais construtivas na escola é a falta de conhecimento sobre as diferenças no ambiente escolar e isto conduz ao estigma, ao preconceito e à discriminação destes alunos por parte de seus colegas e até mesmo de profissionais adultos da instituição.

Por isso, para a efetiva promoção de uma Cultura de Acessibilidade, é preciso que sejam neutralizadas quaisquer ações que permitam a propagação de idéias e conceitos errôneos ou nocivos, sendo uma grande ferramenta neste sentido uma legislação que garanta a criminalização do preconceito e da discriminação com rigor e sem atenuantes, além da divulgação dos direitos desta população.

4.3.2 Planejamento de políticas públicas e institucionais para equiparação de oportunidades de acesso

Retomando muitas de nossas reflexões arquitetadas desde o início desta dissertação, muitos elementos e informações que constituem o que podemos chamar de Cultura de Acessibilidade podem tornar-se a base para a realização de planejamentos de políticas (públicas e institucionais) que promovam a acessibilidade para a pessoa com deficiência na educação escolar, a partir dos princípios do Desenho Universal e da Ergonomia, na busca de tornar cada vez mais ambientes acessíveis sem esquecer de garantir o acesso às ajudas técnicas que podem melhorar a relação entre o indivíduo e o mundo à sua volta.

Os profissionais envolvidos neste processo precisam estar conscientes de sua participação ativa no processo, ainda que os mesmos não venham a ter nenhum contato com pessoas com deficiência em suas atividades cotidianas. A título de exemplo, podemos citar numa escala hierárquica nacional, as diferentes instâncias de deliberação de direitos e políticas precisam estar a par das questões relacionadas às deficiências e à acessibilidade. Ministros, secretários e suas equipes técnicas, diretores e coordenadores pedagógicos, professores e responsáveis pelos alunos, todos estes podendo ser “agentes implementadores” (Arretche, 2001) de ações e da conquista de direitos, em qualquer país, conscientes de seu papel neste processo na medida em que conhecem mais sobre o assunto.

Por isso, para garantir a expansão da Cultura de acessibilidade, é preciso que advogados, promotores e juízes, engenheiros arquitetos e *designers* de produtos e tecnologias, gestores, professores, educadores e muitos outros profissionais tenham como alvo em suas formações profissionais e pessoais, bem como no planejamento de projetos e ações, a promoção da acessibilidade em todos os ambientes, conteúdos, produtos e serviços criados por eles.

Exemplo disso é que, retomando o item de acessibilidade física, podemos afirmar que para que se efetive a acessibilidade nos transportes com vistas à garantia dos deslocamentos de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida entre suas casas e a unidade escolar é preciso que os profissionais envolvidos desde o planejamento até a entrega do serviço de transporte (do engenheiro ao motorista, por exemplo) recebam treinamento técnico específico acerca de sua atuação, bem como informação adequada no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, dentre estes, o de utilizar quaisquer serviços sem se tornar alvo de discriminação.

Outro exemplo, agora em termos de acessibilidade física e arquitetônica, é a consciência de que há muito a ser feito em termos de adaptações arquitetônicas para as escolas existentes e planejamento para os novos edifícios, embora a falta de informação possa vir a prejudicar e atrasar este processo, de acordo com Manzini (In BRASIL, 2006, p.54):

Infelizmente, as adaptações do ambiente físico, na escola de ensino fundamental – um dos primeiros níveis de acesso à escolarização formal – são pouco conhecidas. Também pouca informação a escola de ensino fundamental tem sobre o que significa desenho universal. Dessa forma, no planejamento para reformas, questões de acessibilidade não são tocadas. Nesse contexto, o diagnóstico das condições de acessibilidade não ocorre por falta de informação e, também, por falta de instrumentos de medidas que possam diagnosticar e, ao mesmo tempo, indicar possíveis mudanças na estrutura arquitetônica escolar de forma a melhorar as condições de acessibilidade existentes.

Além disso, não basta que a escola tenha recursos financeiros para aquisição de tecnologia assistiva para seus alunos se os profissionais responsáveis pela educação dos mesmos e seus responsáveis desconhecem os benefícios do uso de produtos desta espécie. É preciso conhecer as opções, adquirir as mais adequadas às necessidades específicas dos alunos, conhecer e promover o uso do produto, buscando o apoio de seus responsáveis, em ações individuais e institucionais.

Para estimular o florescimento de aspectos da Cultura de Acessibilidade nas escolas, a Ergonomia organizacional, também conhecida como *macroergonomia*, pode contribuir em muito no planejamento e otimização de sistemas de interação social e tecnológica, planejando sua estrutura organizacional, institucional e de procedimentos. São exemplos de suas

atribuições: programação de atividades, satisfação e motivação no desempenho de tarefas, supervisão e avaliação de procedimentos, gestão e orientação do trabalho em equipe, concepção e gestão do trabalho à distância e ética nos procedimentos e relações. Todo este processo deve ser submetido a constantes avaliações e análises, preferencialmente consultando pessoas engajadas no desenvolvimento de ambientes acessíveis na promoção da acessibilidade para todos.

Com este capítulo, encerro o cenário de reflexões que apresentou um panorama contextualizado do estado da arte no que diz respeito às idéias e conceitos relacionados à acessibilidade voltada à educação escolar para a pessoa com deficiência.

A seguir, apresentaremos a metodologia desenvolvida para viabilizar a realização desta pesquisa.

5 Metodologia

“Mariazinha, ao nos orientar, dizia que nossos desejos, nossos saberes e nossa prática determinariam o formato de nossos projetos. Porém, nossa atenção deveria estar voltada simultaneamente para o cume e para as variáveis da rota, para a textura do solo, as pedras no caminho, o sol escaldante ou a força dos ventos e das chuvas. Sem nunca perder o desejo pela meta, deveríamos observar constantemente a necessidade de alterar percursos. E desse exercício de caminhar, pesquisar, vasculhar nasceria o prazer de transformar, enriquecer e ampliar o cenário de nossas ações.”

Denise Grinspum

Esta é uma pesquisa qualitativa, de análise documental, cujo objeto de estudo é a legislação vigente sobre acessibilidade em três países da América Latina: Brasil, Bolívia e México, no período entre 1990 e 2005.

Os objetivos deste estudo são analisar a legislação de acessibilidade nos países citados e comparar seus conteúdos, verificando quais as relações entre as mesmas e as recomendações internacionais relacionadas ao tema neste período.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico para a realização desta dissertação.

5.1 Recorte espacial e recorte temporal:

A escolha por pesquisar os países da América Latina surgiu ao ler um artigo de Diana Cariboni, publicado no *International Press Information*, em 2004, comentando os resultados parciais de um levantamento realizado pela Unesco em 2003, sobre a situação da educação para a pessoa com deficiência na América Latina. O documento fazia uma projeção acerca da possibilidade dos países analisados atingirem ou não a meta estabelecida em 1990 na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (UNESCO), que visava garantir a educação para todas as pessoas até o ano de 2020 e erradicar das nações o analfabetismo. Essa projeção foi baseada na capacidade de investir aportes financeiros em programas de educação que voltados à inclusão de alunos com deficiência.

O relatório da *Comissão dos Estudos Políticos da América Latina* (CEPAL, 2003) apontava que apenas oito países da América Latina estariam em condições de vencer o desafio da Educação para Todos até a data planejada:

Según la Unesco, sólo ocho países de América Latina y el Caribe estarían en condiciones de cumplir el desafío (que coincide con las Metas de Desarrollo del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas) sin recurrir a fondos extrapresupuestales.

Ellos son Argentina, Brasil, Cuba, Jamaica, México, Panamá, Trinidad y Tobago y Uruguay, pero siempre que registren un crecimiento constante de 2,6 por ciento anual del producto interno bruto (PIB), aumentando su inversión pública en educación en menos de dos puntos porcentuales por año.

Chile y Costa Rica, aunque gastan proporcionalmente más que la media regional, deberían incrementar la asignación a educación en 2,6 puntos porcentuales para superar un ligero déficit hacia 2010.

En cambio, 12 de los 22 países estudiados por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), es decir que la mayoría de esos estados en la región, no lograrán alcanzar esas metas sólo con fondos estatales.

El déficit será más agudo para los países con más rezago educativo y con niveles más bajos de PIB por habitante, a saber: Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras y Nicaragua (CARIBONI, 2004, p.1).

Considerando apenas os aportes financeiros voltados à educação, a situação projetada poderia se concretizar de fato, seguindo a idéia de que “maiores investimentos” nos levariam a supor “maiores resultados”.

Para seguir neste caminho de reflexões, entretanto, mostrou-se necessário alcançar outra perspectiva de raciocínio, questionando: além dos incentivos financeiros, como garantir a superação das restrições ao acesso (não apenas do sentido de disponibilizar matrícula e facilitar o ingresso, mas considerando aspectos da acessibilidade)?

Um dos caminhos possíveis, de acordo com Arretche (2001), seria a criação de garantias legais onde as ações (políticas) pudessem se sustentar.

Neste sentido, entretanto, não podemos desconsiderar a análise citada no primeiro capítulo deste trabalho, que nos remete a Odeh (2000), sobre como as recomendações internacionais para a criação de políticas públicas para sua inclusão da pessoa com deficiência na escola foram prontamente absorvidas pelos quadros de garantias legais dos países da América Latina, embora sua regulamentação esteja acontecendo de maneira lenta e subjetiva, de acordo com as regras legislativas de cada nação.

Assim, temos como consequência que alunos com deficiência vêm passando, em toda a região, por um processo de “integração não-planejada” (ODEH, 2000), regulada pela ação individual dos agentes implementadores de políticas educacionais (ARRETCHÉ, 2001) e, numa instância maior, pelos tribunais e órgãos de defesa pública locais (STAINBACK & STAINBACK, 1999) que, com ou sem informação a respeito do assunto, são os únicos capazes de efetivar o direito à educação escolar para o cidadão com deficiência.

Entretanto, caso a garantia legal não tenha sido bem definida, escrita ou delineada, o direito à educação pode se traduzir, por exemplo, na simples matrícula da pessoa na escola, o que significa, numa perspectiva geral, que parte do compromisso assumido frente às outras nações e à Unesco ao assinarem documentos de valor internacional que previam a criação de mecanismos e medidas que levassem à educação dessas pessoas estão sendo negligenciados pelos países cuja legislação ou práticas se apresenta nessas condições.

Para viabilizar a análise das garantias legais na região da América Latina (idéia inicial desta pesquisa), foi necessário estabelecer critérios para realizar um recorte espacial.

Começou, então, o processo de garimpagem de documentos (PIMENTEL, 2001), que ao cruzar os interesses “direitos da pessoa com deficiência”, “América Latina” e “pessoa com deficiência” me remeteu diretamente ao *Monitoreo Regional de las Americas*, publicado em 2005 pelo *International Disability Rights Monitor (IDRM)*, caracterizado como uma pesquisa que:

documenta y evalúa la situación y el trato de las personas con discapacidad a nivel internacional. El proyecto tiene su origen en la escasez de datos sobre las condiciones reales y cotidianas en las que viven las personas con discapacidad en todo el mundo. La red de investigadores del IDRM ha sido diseñada para obtener, analizar y organizar información que nunca antes ha sido recabada a esta escala. El informe correspondiente a este año presenta una evaluación de base a partir de la cual se podrá hacer un seguimiento de los cambios que se vayan suscitando año tras año en las protecciones de los derechos humanos otorgadas a las personas con discapacidad en cada uno de los países (IDRM, 2005, p.14).

Nele, encontramos uma classificação da legislação dos países em ‘níveis de inclusão’, calculados a partir da quantidade e qualidade das garantias oferecidas pelos mecanismos legais criados na região. Os critérios, estabelecidos pela comissão organizadora do relatório foram: abrangência do assunto, clareza lingüística, objetividade conceitual.

Os países foram alocados em três categorias:

- *Mais inclusivos*: Brasil, Costa Rica, Jamaica;
- *Moderadamente inclusivos*: Argentina, Chile, Colômbia, Colômbia, República Dominicana, Equador, México, Panamá, Peru, Uruguai, Venezuela;
- *Menos inclusivos*: Belize, Bolívia, El Salvador, Guatemala, Guiana, Honduras, Nicarágua, Paraguai e Suriname (Esquema 1).

Apesar de seu ranqueamento, a comissão organizadora do estudo deixou claro que o documento avaliou a existência de conquistas legais em relação aos direitos da pessoa com deficiência – mas não necessariamente sua efetivação no dia-a-dia:

Sólo cinco países americanos obtuvieron la clasificación de “nación más inclusiva”: Brasil, Canadá, Costa Rica, Jamaica y Estados Unidos. Diez países fueron clasificados como “moderadamente inclusivos”: Argentina, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. Por último, nueve países fueron identificados como “menos inclusivos”, lo cual indica que carecen de los elementos más básicos que se necesitan para posibilitar la integración social de las personas con discapacidad. Éstos son: Belice, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Surinam.

Entre los patrones más reveladores identificados por la tarjeta para calificar países se destaca la falta de apoyo entre las naciones menos inclusivas a la creación de una convención de las Naciones Unidas sobre discapacidad. Sólo dos de esos países — Bolivia y El Salvador— manifestaron su apoyo a una convención. De los 15 países restantes, sólo Estados Unidos y Argentina no apoyan la creación de una convención.

implementação de projetos e políticas públicas nos países, enquanto o levantamento realizado pelo IDRM (2005) que buscou a quantidade de garantias legais dos direitos de pessoas com deficiência existentes nos países.

Com o objetivo de garantir a representatividade da região, dada a impossibilidade de analisarmos todos os países, adotamos nesta pesquisa a divisão em blocos apontadas pelo IDRM, como ponto de partida para a seleção de três países que pudessem representá-los.

Com o foco nos dados apresentados pelo documento do IDRM (2005), o primeiro critério de seleção criado foi a escolha de um país que pudesse representar cada uma das faixas que agrupam os graus de inclusão, que teve por indicador a quantidade de garantias legais oferecidas à população em foco. Levando em conta o grande número de países nas duas últimas categorias, fez-se necessário estabelecer critérios complementares de seleção.

O primeiro critério de avaliação do *Monitoreo de las Américas* (2005) foi o apoio dos países à criação de uma *Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência na América Latina*, seguido pelo compromisso em garantir mudanças efetivas e reformas em leis pré-existentes. Para nossa pesquisa, selecionamos apenas os países que apoiaram a convenção, por considerar que este é um indicador de interesse e compromisso do governo com a população com deficiência (Esquema 1).

O critério de desempate, de acordo com o foco desta pesquisa, foi a presença de conquistas de garantias legais no quesito acessibilidade, que nos levou a delimitar nosso recorte espacial em três países:

- Brasil (representante do bloco de países com melhores aparatos legais);
- México (representante do bloco de nações em processo intermediário de conquistas legais);
- Bolívia (representante do grupo com garantias legais menos específicas e em menor quantidade).

Em relação ao recorte temporal, estabeleci o período entre 1990 e 2005. Esta escolha se justifica devido a dois critérios previamente estabelecidos:

- sendo um dos objetivos é analisar o impacto das recomendações internacionais na legislação dos países em foco, o primeiro documento que tratou especificamente da questão do acesso em diferentes nuances e mobilizou a assinatura e o compromisso dos países membros da UNESCO foi a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, publicada em 1990;
- o Monitoreo (2004) avaliou a situação dos países a partir de toda a legislação vigente para pessoas com deficiência em cada nação até o ano de 2004, apresentando um mapeamento detalhado das leis vigentes até essa data e em processo de elaboração para publicação até o final de 2005, o que me ofereceu a segurança de estar trabalhando com um *corpus* abrangente

e completo, sem o perigo de descartar outras garantias vigentes por falta de conhecimento da existência das mesmas. Afora pouquíssimas exceções, conforme poderemos acompanhar no desenvolvimento da pesquisa, a maioria dos textos dos países foi coletada em três grandes tipos de documentos: constituição federal, legislação específica sobre educação e legislação específica sobre pessoa com deficiência em forma de decretos e emendas constitucionais, todas de abrangência nacional.

É importante ressaltar que o recorte temporal abrange a legislação vigente e suas possíveis alterações entre 1990 e 2005, incluindo toda a legislação criada anteriormente ao recorte, mas ainda assim em vigência, como no caso das constituições federais (por exemplo, a do Brasil, que data de 1988). Isto é importante também para que possamos verificar a existência de garantias legais anteriores ao advento das recomendações internacionais sobre equiparação de oportunidades e acessibilidade para a pessoa com deficiência e qual sua relação com as mesmas.

5.2 Procedimentos metodológicos para coleta do *corpus* e sua análise

Após escolher os países e definir o universo de abrangência teórica das discussões elaboradas, chegou o momento de definir qual o procedimento metodológico mais adequado a ser empregado na análise das fontes. Como a intenção é pesquisar a relação entre as recomendações internacionais para a equiparação de oportunidades e acessibilidade para a pessoa com deficiência e a legislação nacional dos países em foco, foi definido que o método comparativo de pesquisa seria o mais adequado (LAKATOS, 1986), utilizando a análise documental (SAINT-GEORGE, 1997).

É importante reiterar que este estudo não pretende abordar os programas para a inclusão da pessoa com deficiência, sejam esses em forma de políticas de educação com números de atendidos ou indicadores de qualidade de atendimento, para os quais teríamos que adotar parâmetros de avaliação de políticas públicas (MAJCHRZAK, 1984). O que interessa a esta pesquisa é um processo paralelo ao da criação de políticas públicas (OZGA, 2000 apud GARCIA, 2004), processo esse que pode acontecer antes, depois ou simultaneamente ao mesmo e que se confunde, em alguns casos regionais, com a gênese das políticas. Trata-se de analisar o conteúdo da legislação sobre as garantias de acessibilidade para pessoas com deficiência na educação escolar.

A legislação dos países pode ser uma amostra interessante do que seu governo – enquanto representação oficial da nação – afirma ser um parâmetro conceitual e de condutas aceitáveis ou não.

Por isso, a pesquisa foi costurada de acordo com os pressupostos metodológicos de análise comparativa que nortearam as pesquisas de Pimentel (2001), Orlandi (2004) e Garcia (2005), estudos com os quais esta pesquisadora encontrou profunda identidade com os processos de elaboração metodológica.

De acordo com Pimentel (2001), qualquer análise comparativa pressupõe a criação de categorias a partir das quais um dado objeto de estudo – em nosso caso o *corpus* – possa ser coletado e confrontado.

Após a definição do objeto de pesquisa e da delimitação de seu foco, faz-se necessária a “garimpagem” do material a ser analisado:

Se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras e receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem de peças, como num quebra cabeça (PIMENTEL, 2001, p.3).

No que se refere à coleta e seleção em estudos de análise documental, a mesma autora relata a maneira como teceu sua pesquisa, num processo similar ao que ocorreu durante a realização deste trabalho, narrando-o:

Numa primeira etapa, meu objetivo era encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. Não havia preocupação com a análise propriamente dita, que seria núcleo do trabalho subsequente, com a organização do material. Nesse momento, importava tão somente a obtenção de informações. [...] Nesta fase do estudo, foi realizada uma primeira organização do material, quando tornou-se indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia proceder para torná-lo inteligível, de acordo com o objetivo de investigar (PIMENTEL, 2001, p.4).

Os procedimentos de coleta e análise dos documentos foram norteadas por três categorias, estabelecidas a partir da leitura estruturada no quarto capítulo deste trabalho, com foco nos documentos *Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993) e *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) em busca de temas relacionados ao acesso da pessoa com deficiência na educação formal. São elas:

- a) Acessibilidade física / arquitetônica;
- b) Ajudas técnicas para a educação escolar;
- c) Cultura de acessibilidade.

Para a coleta dos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa, recorreremos ao *Monitoreo de las Américas* (2005), que apresenta um relatório completo com as referências de legislação e garantias legais, organizado por áreas temáticas. A partir de cada relatório nacional disponível nesta publicação, foram rastreadas as leis, decretos e emendas referentes às áreas de educação, comunicação, acessibilidade e transporte, todas relacionadas ao meu

objeto de estudo, seguindo as categorias de acessibilidade detalhadamente descritas no capítulo 4 desta dissertação.

O acesso ao *corpus* aconteceu predominantemente por meio eletrônico, tanto os documentos nacionais quanto os internacionais.

Para afinar o procedimento de análise, após a completar a coleta do material, iniciou-se a busca por referências bibliográficas que fundamentassem meu procedimento de análise documental, que me conduziu a Saint-George (1997, p.30): “(...) a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

Para o autor, devemos “*considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos de sociedade*” (1997, p.17), que devem ser contextualizados caso se destinem a ser usados de modo descritivo ou em termos de estabelecimento de generalizações. Ressalta também que são feitos por pessoas que individualmente ou em grupo “*(...) exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus pólos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos*” (1997: 41).

Estas considerações sobre os documentos me remeteram aos autores citados na metodologia aplicada por Garcia (2005), uma vez que a pesquisadora considera que documentos são compostos por textos e discursos, o que me levou a buscar apoio nas idéias de Eni Orlandi (1996; 2001), Mikhail Bakhtin (1997), Fiorin (1998) e Norman Fairclough (2001), com vistas a criar bases sólidas para a realizar análise documental textualmente orientada, ou seja, um trabalho de confronto entre textos e seus conteúdos.

Neste sentido, resta ainda apresentar o que este estudo entende por discurso. Adotamos aqui algumas das idéias defendidas por Fairclough:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (...), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso (2001, p.22).

e Fiorin:

Discurso é a prática social de produção de textos. Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Texto, por sua vez, é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico de análise do discurso; é a construção sobre a qual se debruça o analista para buscar, em sua superfície, as marcas que guiam a investigação científica. É necessário porém salientar, que o objeto da Análise do Discurso é o discurso (1988, p.5).

Ambos consideram o discurso como um conjunto de elementos fundantes e intrínsecos das entidades e relações sociais, podendo ser passíveis de análise se – e somente – não completamente isolados do contexto histórico e social em que foram produzidos. Assim, podemos então dizer que a análise do discurso é uma abordagem interdisciplinar ao estudo de textos, que considera a “linguagem como uma forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, p.20) e pretende “desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso” (FAIRCLOUGH, 1989, p.25). Ainda para Fairclough (1989, p.15, grifo nosso), a língua está conectada com o social e é “o domínio primário da ideologia e sendo tanto **o interesse principal de** como **o lugar em que** têm lugar as lutas de poder”, sendo o discurso a expressão da realidade social, causando simultaneamente impressões sobre ela: é constituído e constituidor das relações na vida social.

A teoria de Fairclough (2001) é baseada nos conceitos de “interdiscurso”, de Michel Pêcheux (1969), e de “ordem de discurso”, de Michael Foucault (1970). É essa mescla de contribuições complementares permite que seu método proponha uma análise do texto que busca perceber as sutis relações entre o propositor e os agentes de propagação do mesmo (no caso desta pesquisa um grupo de pessoas reunidas numa situação legislativa localizada) e as reverberações sociais e ideológicas causadas e sustentadas pelo mesmo.

Outro ponto interessante a ser considerado é que o texto enfatiza determinados conceitos em detrimento de outros, mostrando idéias conforme as necessidades apontadas (ou defendidas) pelo ponto de vista do grupo propositor:

O discurso depende sempre das condições históricas: sujeitos, situação, memória de sentidos. (...). O discurso político, como qualquer outro, tem filiações. E, em conjunturas diferentes, lança mão de enunciados já ditos, que já foram significados historicamente e que são inseridos em novas conjunturas, nas quais ganham outros significados (GARCIA, 2005, p.26).

Como é de conhecimento comum, em geral no texto legislativo as escolhas por determinados formatos sintáticos e gramaticais em detrimento outras pode gerar sutilezas semânticas, arquitetadas na escolha das palavras – especialmente os verbos - que nos permitem dar aos contextos mais de uma interpretação, muitas vezes expandindo seu conteúdo semântico na medida em que buscamos a colaboração de diferentes áreas do conhecimento relacionadas à questão focada. De acordo com Bakhtin (1997), essa pluralidade de sentidos está relacionada a diferentes dinâmicas sociais e aos diferentes modos de significar que podem coexistir na presença de emissores e receptores com compreensões

distintas de mundo e atuações e intenções que demandam e convocam seus interesses no momento da decodificação e interpretação de um dado discurso.

Assim, a escolha deste procedimento metodológico de análise foi considerada a mais adequada, uma vez que o objetivo do estudo é identificar quais são hoje as garantias legais de acesso à educação escolar – ou seja: o que as nações afirmam a este respeito oficialmente.

Mais uma vez, tendo por referência o estudo sobre metodologia em pesquisas da área de Humanas, realizada por Pimentel, adotamos seus procedimentos de organização e análise do *corpus* nos mesmos moldes:

Nesse momento, foi fundamental analisar os textos e encontrar a linha mestra que os conduzia, relacionar um ao outro, reconhecer sua gênese (...) e, sobretudo, identificar os eixos teóricos com os quais ela mais se identificava. Como se observa, o próprio material dirigiu o estabelecimento dos temas que viriam a compor as categorias de análise, diferentemente da organização antecedente, na qual a fonte e data de publicação orientaram o trabalho, para que se pudesse conhecer o que havia sido feito (...) antes, durante e depois... (2001, p.6).

A abordagem dos documentos teve início com uma série de leituras de investigação e exploração, com foco nas noções de acessibilidade. Cada trecho encontrado era retirado do texto e locado em tabelas comparativas, não incorporadas ao texto desta dissertação, mas elaboradas com a intenção única de organizar o *corpus*. Essas leituras buscavam também por semelhanças e diferenças conceituais com as recomendações internacionais referentes aos assuntos eleitos. Partindo dessas tabelas, foram analisadas as garantias legais e tecidas as reflexões comparativas entre as legislações dos três países estudados.

Quanto à gênese das categorias de acessibilidade que norteram a pesquisa, resta dizer que foram sendo estabelecidas a partir da consulta e entrelaçamento de dados dos seguintes documentos:

- Os referenciais teóricos de acessibilidade:

Constituído por informações apresentadas principalmente pelo *Scottish Council of Independent Schools* (SCIS, 2006) e a *National Assembly of State Arts Agency* (NASAA, 2005);

- O *corpus* de documentos legais:

Da legislação indicada no *Monitoreo de las Américas* (IDRM, 2005), foram selecionados para compor o *corpus*:

a) as Constituições dos países:

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.
- BOLÍVIA. *Constitucion Política de la republica de Bolívia*, de 2004.
- MÉXICO. *Constitucion Política dos Estados Unidos Mexicanos*, de 2004.

b) a legislação sobre educação escolar:

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394, 1996).
- BOLÍVIA. *Ley de Reforma Educativa* (Ley 1565, 1994).
- MÉXICO. *Ley General de Educación* (1993).

c) a legislação sobre acessibilidade e pessoa com deficiência:

- BRASIL. LEI Nº 7.853, Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (1989)
- BRASIL. Decreto nº 5296 - que 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 (2004).
- BOLÍVIA. *De La Persona Con Discapacidad* (Ley 1678, 1995).
- MÉXICO. *Ley general de las personas con discapacidad* (2005).

d) as recomendações internacionais que abordam a acessibilidade (conforme proposta de abordagem do tema desenvolvida para a realização deste estudo):

- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990).
- ONU. *Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (1993).
- UNESCO. *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (2004).

Após a elaboração do Quadro I (APÊNDICE B), as categorias foram apresentadas aos técnicos da *Comissão Permanente de Acessibilidade da Prefeitura e São Paulo* (CPA), os arquitetos Eduardo Auge Flores, Elisa Prado de Assis e Daniela Bertinni, bem como ao Secretário Municipal da Pessoa com Deficiência, Renato Baena. A consulta aos profissionais aconteceu de maneira informal e individual. O objetivo era buscar orientação técnica quanto à pertinência terminológica e conceitual da proposta em relação à educação escolar da pessoa com deficiência, partindo da experiência empírica dos profissionais consultados.

Os quatro profissionais (três arquitetos e o secretário municipal) consideraram a proposta adequada. Entretanto, ficou evidente a necessidade de trocar o título da categoria inicialmente chamada *Conscientização* por *Cultura de acessibilidade*, ainda que este termo

não seja comumente encontrado em referenciais teóricos e acadêmicos de educação escolar. Com esta sugestão, a categoria continuou abrangendo os mesmos itens a ele atribuídos anteriormente, ampliando seu foco para toda e qualquer ação de promoção, disseminação e planejamento para a acessibilidade, bem como o combate às restrições atitudinais impostas à pessoa com deficiência.

Finalmente, retomando Orlandi (1996) acerca do trabalho de análise documental focada no texto, partilhamos com a pesquisadora a seguinte idéia: a ação de reproduzir com muita frequência determinados discursos pode estar baseada na suposição de que “o que funciona numa sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela produz” (1996, p.96). Esta afirmação foi explorada e muito bem abordada em Garcia (2005, p.23):

Ao longo dos anos 1990, ocorreu na *internet* uma ampla disponibilização de documentos por parte de agências multilaterais, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional em países como o Brasil. Temas como “educação para todos”, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores passaram a ser discutidos também no Brasil, ganhando visibilidade em documentos nacionais. A grande quantidade de documentos produzidos e divulgados por diferentes agências sugere a elaboração de uma hipótese, com base em Orlandi (2001), em torno da necessidade de repetir um discurso para que ele e os sentidos que carrega se sedimentem. No caso dos documentos internacionais e nacionais aqui referenciados, observa-se uma certa “catequização” política, uma vez que algumas afirmações a respeito da realidade social, em especial no que se refere à educação, são insistentemente repetidas.

A autora afirma que os textos são representações simbólicas de políticas e direitos – idéia que embasa a abordagem dos textos legislativos das nações em foco nesta pesquisa: acreditamos que por meio da legislação as nações se posicionam em relação a determinados assuntos, buscando oferecer garantias para o que consideram direitos de seus cidadãos.

Não podemos esquecer, entretanto, que a interpretação superficial de conceitos ou de determinados temas pode ocasionar que garantias legais deixem de oferecer sua cobertura plena, restringindo sua abrangência ao conhecimento pessoal que as instâncias jurídicas envolvidas em casos específicos têm acerca do assunto ao qual as leis se referem.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados, buscando nas garantias legais do Brasil, do México e da Bolívia os desdobramentos das idéias apresentadas até o momento.

6 Resultados e discussão

“A investigação científica consiste em ver o que toda a gente já viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou.”

Albert Szent-Györgyi

Antes de começar o trabalho com os documentos, gostaríamos de apresentar um brevíssimo panorama da situação das garantias legais para pessoas com deficiência na América Latina, conforme pesquisa realizada pelo IDRM (2005) e dados complementares de relatórios do Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo (IIDI, 2007).

Em toda a região, a história da conquista dos direitos da pessoa com deficiência nos apresenta visões contraditórias e negligentes em termos de justiça e ética, apresentando ainda nos dias atuais fortes marcas da discriminação e da violação dos direitos humanos desta população.

De acordo com a Organização Pan-Americana para a Saúde (VAZQUES, 2005), nas últimas décadas, entretanto, colocou-se às nações signatárias das recomendações internacionais promulgadas pela ONU e a Unesco o dever de estabelecer e cumprir uma agenda de medidas para a construção de garantias legais voltadas às pessoas com deficiência na região:

A deficiência nas Américas é um tema complexo, de enorme repercussão social e econômica, mas que não oferece dados confiáveis. Os estudos estatísticos são escassos, estão desatualizados e são pouco precisos; por isto, o trabalho em políticas ou programas relacionados com a deficiência se baseia em dados estimativos e, por vezes, bastante distantes da realidade dos países (VÁZQUES, 2005, p 02).

Estima-se a presença de cerca de 85 milhões de pessoas com deficiência na região, congênitas ou adquiridas durante a vida, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (IDRM, 2004), muitas delas vivendo em condições de pobreza e vulnerabilidade face à violência social e falta de condições mínimas de saneamento. Acredita-se que este número poderia ser muito inferior caso fossem realizadas ações em massa para a divulgação de informações voltadas à promoção da saúde e da educação, bem como orientações durante a gravidez e a primeira infância, evitando ou atenuando as conseqüências das deficiências.

Retomando os países estudados nesta pesquisa, vale lembrarmos que a seleção foi feita a partir dos dados apresentados pelo IDRM (2005), com foco no que foi chamado de *ranking* de condições legais para promoção da inclusão da pessoa com deficiência nos diversos âmbitos sociais, o qual sugeria condições muito específicas no contexto de cada país: o Brasil seria o país mais inclusivo, o México estaria numa posição intermediária rumo à inclusão e a Bolívia faz parte do bloco de países menos inclusivos. Entretanto, constatamos que todos eles

apresentam legislação específica voltada à pessoa com deficiência no que diz respeito à educação e à acessibilidade, distinguindo-se no tratamento e detalhamento das questões abordadas.

Resta lembrar que nosso interesse é analisar e confrontar os textos legais das nações citadas, buscando a existência ou não de possíveis reverberações ou motivações das mesmas a partir das recomendações internacionais da ONU e da Unesco entre 1990 e 2005, num olhar sistematizado a partir de três categorias de acessibilidade na educação escolar: acessibilidade física / arquitetônica, ajudas técnicas para educação escolar e Cultura de acessibilidade.

6.1 Análise comparativa dos discursos de garantias legais de acessibilidade em países da América Latina

6.1.1 Acessibilidade física / arquitetônica

a) Legislação do Brasil

Em 1990, ainda era vigente no Brasil a LEI 7835, promulgada em 1989, que abordava a acessibilidade física e arquitetônica em edificações, vias e transportes sem citar o conceito de acessibilidade, embora indicando a necessidade de elaboração e aplicação de normas para promover o acesso de pessoas com deficiência:

V - NA ÁREA DAS EDIFICAÇÕES:

a) a **adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade** das edificações e vias públicas, que **evitem ou removam os óbices** às pessoas portadoras de deficiência, e **permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transportes** (BRASIL, LEI 7853, 1989, grifo nosso).

Esta lei foi revista em 2000, introduzindo o conceito geral de acessibilidade e restrições à mesma (“barreiras”), gerando a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que descreve detalhadamente os tipos de limitações de acesso:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – **acessibilidade**: possibilidade e **condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação**, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – **barreiras**: **qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso**, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) **barreiras arquitetônicas urbanísticas**: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) **barreiras arquitetônicas na edificação**: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) **barreiras arquitetônicas nos transportes**: as existentes nos meios de transportes;

d) **barreiras nas comunicações:** qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000, grifo nosso).

De acordo com seu texto, todos os projetos arquitetônicos e construções em território nacional devem seguir as normas elaboradas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas:

(...)Art. 5º **O projeto e o traçado** dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, **deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT** (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Além disso, a lei descreve as características que devem estar presentes no mobiliário urbano acessível como, por exemplo, a localização de itens para pessoas com deficiência visual (sinalização sonora), física e auditiva (sinalização visual):

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros **elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação**, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados **com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual**, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os **elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida** (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Define também, em seu Capítulo V, elementos de acessibilidade física em edifícios públicos ou de uso coletivo (incluindo as unidades escolares).

Desde a publicação desta lei, a ABNT passou a ser responsável por regular e disseminar os critérios e padrões de acessibilidade para produtos e serviços, por meio das normas brasileiras, mais conhecidas por sua sigla NBR. A título de exemplo, apresentamos aqui a NBR 14022, de dezembro de 1997, intitulada *Transporte – acessibilidade à pessoa portadora de deficiência em ônibus e trólebus para atendimento urbano e intermunicipal*, que orienta sobre os seguintes quesitos:

- acessibilidade no local de embarque e desembarque para pessoas com mobilidade reduzida e cadeirantes;
- normas de uso da fronteira (local de transição entre as áreas de embarque e desembarque);
- características do veículo acessível (espaço para manobra da cadeira dentro do veículo, áreas reservadas à cadeira, itens de segurança como cintos e travas para fixar a cadeira);

- comunicação e sinalização (externa e interna, visual e sonora, por meio de símbolos e textos que atendam às necessidades de comunicação de pessoas com deficiências sensoriais também).

A Lei 10.098 (2000) foi regulamentada pelo Decreto-lei 5296, de 2004. Observando este documento, chegamos à conclusão de que esta regulamentação incorporou muito do que foi discutido pelas comissões técnicas responsáveis pela elaboração das normas de acessibilidade da ABNT entre os anos de 2000 e 2004, sendo este um texto que estabelece prazos e características mínimas para efetivar o acesso arquitetônico, as ajudas técnicas e o estímulo ao desenvolvimento de aspectos da cultura de acessibilidade. Algumas partes do discurso se repetem exatamente como na Lei 10.098 (2000), por exemplo, no caso dos semáforos no entorno de edificações públicas ou de uso coletivo:

Art. 17. Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoa portadora de deficiência visual ou com mobilidade reduzida em todos os locais onde a intensidade do fluxo de veículos, de pessoas ou a periculosidade na via assim determinarem, bem como mediante solicitação dos interessados (BRASIL, 2004).

O decreto apresenta uma série de especificações para a criação de projetos arquitetônicos, prevendo a circulação livre nas áreas externas e internas das edificações, indicando o acesso a diferentes dependências de uma mesma instituição por meio de rampas, elevadores ou áreas de livre circulação, além de garantir o acesso a balcões de atendimento e banheiros acessíveis:

Art. 19. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.

(...)

Art. 20. Na ampliação ou reforma das edificações de uso público ou de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 21. Os balcões de atendimento e as bilheterias em edificação de uso público ou de uso coletivo devem dispor de, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 22. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público ou de uso coletivo devem dispor de sanitários acessíveis destinados ao uso por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Em relação aos estabelecimentos de ensino e unidades escolares, o decreto-lei 5296 (BRASIL, 2004) prevê o acesso sem obstáculos ou impedimentos a todas as áreas de estudo, convivência e higiene, sinalizada de maneira adequada para que pessoas com quaisquer

limitações sensoriais possam ter acesso em condições de autonomia, conforto e segurança a estabelecimentos públicos ou privados:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários..

(...)

Art. 26. Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT (BRASIL, 2004).

b) Legislação da Bolívia:

A acessibilidade física foi abordada na legislação da Bolívia pela primeira vez na *Ley de la persona con discapacidad* (BOLIVIA, Ley 1678, 1995), como uma medida de equiparação de oportunidades:

(...) G. **EQUIPARACION DE OPORTUNIDADES**

Es el proceso mediante el cual el Sistema general de la sociedad (el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo) **se hacen accesibles para todos. Las medidas de equiparación de oportunidades inciden sobre las condiciones del entorno físico y social**, eliminando cuantas barreras se oponen a la igualdad y a la efectiva participación de las personas discapacitadas, creando oportunidades para su desarrollo biopsicosocial y personal y promoviendo la solidaridad humana (grifo nosso).

Esta lei reafirma o direito à educação escolar em estabelecimentos comuns, garantindo a ausência de restrições de acessibilidade de forma genérica, responsabilizando o Estado e as instituições privadas pela garantias de ‘facilidades’ para sua locomoção em quaisquer locais:

j) **A recibir las Facilidades otorgadas** por el Estado y las instituciones privadas **para su libre movilización y desplazamiento, en las vías públicas, en recintos públicos y privados, en áreas de trabajo, deportivas y de esparcimiento, eliminando las barreras** sociales, culturales, **comunicacionales y arquitectónicas** (BOLIVIA, 1995, grifo nosso).

Não foram encontradas outras leis que abordem o assunto durante o período de estudo desta pesquisa, além destes dois, que tratam o tema de forma direta. Também não foram localizadas indicações ou referências a órgãos específicos responsáveis pela normatização e fiscalização das condições de acessibilidade física e arquitetônica no país.

c) Legislação do México

A acessibilidade física em edificações e instalações públicas no México foi incorporada à legislação vigente em 2005, tendo por base a afirmação de que é

responsabilidade do Estado promover e fiscalizar as condições de acessibilidade em seus equipamentos:

Capítulo IV

De las Facilidades Arquitectónicas, de Desarrollo Urbano y de Vivienda Artículo 13.- Las personas con discapacidad tienen **derecho al libre desplazamiento en condiciones dignas y seguras en espacios públicos**.

Las dependencias de la Administración Pública Federal, Estatal y Municipal vigilarán el cumplimiento de las disposiciones que en materia de accesibilidad, desarrollo urbano y vivienda se establecen en la normatividad vigente.

Los edificios públicos que sean construidos a partir del inicio de la vigencia de esta Ley, según el uso al que serán destinados, se adecuarán a las Normas Oficiales que expidan las autoridades competentes, para el aseguramiento de la accesibilidad a los mismos (MÉXICO, 2005, grifo nosso).

Esta lei registra parâmetros genéricos para garantia da acessibilidade física nos ambientes (espaços construídos, seu mobiliário e equipamentos), enfatizando a necessidade de que os locais permitam o uso de tecnologia e ajudas técnicas por parte de pessoas com deficiências:

Artículo 15.- Para facilitar la accesibilidad, en la infraestructura básica, **equipamiento urbano y espacios públicos** se contemplarán entre otros, los siguientes lineamientos:

I. Que **sean de carácter universal y adaptados para todas las personas**;

II. Que **cuenten con señalización e incluyan tecnologías para facilitar el acceso y desplazamiento**, y

que **posibiliten a las personas el uso de ayudas técnicas**, perros guía u otros apoyos (MÉXICO, 2005, grifo nosso).

Esta abordagem da preparação dos espaços para que a pessoa com deficiência possa explorar os benefícios das ajudas técnicas demonstra certa sofisticação na abordagem do conceito de acessibilidade, que nos remete à idéia de que os espaços devem estar preparados para que as pessoas com deficiência possam ser instrumentalizadas para conquistar a máxima autonomia e desempenho de procedimentos dentro das limitações decorrentes de suas deficiências.

Estas são as únicas citações ao assunto acessibilidade física encontradas na legislação mexicana do período entre 1990 e 2005. Não identificamos a indicação de órgãos específicos responsáveis pela normatização e fiscalização do cumprimento das garantias mencionadas, mas apenas a necessidade de criá-los. Também não são previstos mecanismos de incentivo à promoção da acessibilidade física em edificações privadas, nem garantias de acesso físico específicas para as instalações escolares, estando estas incluídas nas garantias que dizem respeito às edificações públicas de forma geral.

6.1.2 Ajudas técnicas para a educação escolar

a) Legislação do Brasil

Dentre os países analisados, a legislação brasileira foi a primeira a garantir acessibilidade de comunicação, considerando os sistemas de comunicação oral e escrita de modo geral e especificando as necessidades específicas usuários do sistema braille, surdos falantes de língua de sinais e surdocegos:

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. **O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.**

Art. 18. O Poder Público implementará a **formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes**, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, LEI 10.098, 2000, grifo nosso).

Mesmo antes de esta lei ter sido regulamentada em 2004, pelo Decreto 5296, já citava, descrevia e dispunha sobre as ajudas técnicas e tecnologias assistivas, responsabilizando o governo pela promoção de avanços na área:

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. **O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.**

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de **apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:**

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao **tratamento e prevenção de deficiências;**

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à **produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;**

III – à **especialização de recursos humanos em acessibilidade** (BRASIL, 2000, grifo nosso).

O Decreto 5296 (BRASIL, 2004) incorporou com detalhamento as discussões em torno das ajudas técnicas vigentes, definindo-as e indicando a necessidade de certificação e fiscalização acerca de sua qualidade:

Capítulo VII

Das Ajudas Técnicas

Art. 61. Para os fins deste Decreto, **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.**

§ 1º **Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes**, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência.

§ 2º Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Dentre os mecanismos de incentivo ao desenvolvimento da área, podemos encontrar garantias de apoio financeiro do governo para a produção científica específica de produtos, equipamentos e sistemas, além do estímulo à sua industrialização e a garantia de facilitação de acesso ao crédito para aquisição de equipamentos:

Art. 62. **Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para ajudas técnicas**, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento.

Parágrafo único. **Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos de ajudas técnicas.**

Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção nacional de componentes e equipamentos.

Parágrafo único. Os bancos oficiais, com base em estudos e pesquisas elaborados pelo Poder Público, serão estimulados a conceder financiamento às pessoas portadoras de deficiência para aquisição de ajudas técnicas (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Também é importante considerar o esforço em garantir que a área de ajudas técnicas conquiste o *status* de 'área de pesquisa', sendo as diversas instâncias do poder público e o Comitê de ajudas técnicas convocados a desenvolver medidas de promoção de aspectos da cultura de acessibilidade relacionados à formação e mapeamento de profissionais e grupos de pesquisa atuantes no país, bem como a normatização de procedimentos na área:

Art. 65. Caberá ao Poder Público viabilizar as seguintes diretrizes:

I - reconhecimento da área de ajudas técnicas como área de conhecimento;

II - promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação;

III - apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos referentes a ajudas técnicas;

IV - estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de ajudas técnicas; e

V - incentivo à formação e treinamento de artesistas e protesistas.

Art. 66. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos instituirá Comitê de Ajudas Técnicas, constituído por profissionais que atuam nesta área, e que será responsável por:

I - estruturação das diretrizes da área de conhecimento;

II - estabelecimento das competências desta área;

III - realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas;

IV - levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; e

V - detecção dos centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada.

§ 1º O Comitê de Ajudas Técnicas será supervisionado pela CORDE e participará do Programa Nacional de Acessibilidade, com vistas a garantir o disposto no art. 62.

§ 2o Os serviços a serem prestados pelos membros do Comitê de Ajudas Técnicas são considerados relevantes e não serão remunerados (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Entretanto, o texto não oferece garantia legal no que diz respeito à redução de impostos no caso de aquisição de equipamentos e produtos de tecnologia assistiva importados. Ao invés disso, indica que o governo é responsável por verificar a possibilidade de, mediante pesquisas, viabilizar medidas para diminuição de taxas e outras incidências fiscais, menção esta que representa senão uma garantia legal, a necessidade de considerar o assunto em busca de medidas regionais cabíveis:

Art. 64. Caberá ao Poder Executivo, com base em estudos e pesquisas, verificar a viabilidade de:

I - redução ou isenção de tributos para a importação de equipamentos de ajudas técnicas que não sejam produzidos no País ou que não possuam similares nacionais;

II - redução ou isenção do imposto sobre produtos industrializados incidente sobre as ajudas técnicas; e

III - inclusão de todos os equipamentos de ajudas técnicas para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida na categoria de equipamentos sujeitos a dedução de imposto de renda.

Parágrafo único. Na elaboração dos estudos e pesquisas a que se referem o caput, deve-se observar o disposto no art. 14 da Lei Complementar no 101, de 2000, sinalizando impacto orçamentário e financeiro da medida estudada (BRASIL, 2004, grifo nosso).

b) Legislação da Bolívia

Não encontramos, em toda a legislação da Bolívia analisada, nenhuma menção direta à expressão ‘ajudas técnicas’ ou termos equivalentes. Entretanto, na *Ley de la persona con discapacidad* (BOLÍVIA, LEY 1678, 1995), o artigo previamente citado na página 81, que oferece garantia ampla para a acessibilidade física indica o direito da pessoa com deficiência de receber ‘facilidades’ do Estado e de sistemas privados para a eliminação de barreiras de comunicação para a promoção de sua mobilidade:

j) A recibir las Facilidades otorgadas por el Estado y las instituciones privadas para su libre movilización y desplazamiento, en las vías públicas, en recintos públicos y privados, en áreas de trabajo, deportivas y de esparcimiento, eliminando las barreras sociales, culturales, comunicacionales y arquitectónicas (BOLIVIA, 1995, grifo nosso).

De acordo com nosso levantamento de aspectos de acessibilidade, isto poderia ser interpretado como a garantia de ajudas técnicas para comunicação e mobilidade, entretanto, da maneira como foi elaborado o assunto no documento, muito de seu poder de garantir o direito em foco passa a depender da interpretação pessoal de sua abrangência.

c) Legislação do México

Em 2005, foi proclamada a *Ley General de las personas con Discapacidad* no México, onde foi detalhada a relação entre os conceitos de equiparação de oportunidades, ajudas técnicas e outras garantias de comunicação, a saber:

Artículo 2

II. Ayudas Técnicas.- Dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad. (...)

V. Equiparación de Oportunidades.- Proceso de adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad una integración, convivencia y participación en igualdad de oportunidades y posibilidades con el resto de la población (MÉXICO, 2005, grifo nosso).

Esta legislação sobre acessibilidade de comunicação enfatiza o direito à informação em formatos acessíveis, tanto em sua forma escrita, no caso de cegos usuários do sistema braille, quanto em relação à comunicação em língua de sinais utilizada e cultivada pela comunidade surda:

VI. Estenografía Proyectada.- Es el oficio y la técnica de transcribir un monólogo o un diálogo oral de manera simultánea a su desenvolvimiento y, a la vez, proyectar el texto resultante por medios electrónicos visuales o en Sistema de Escritura Braille. (...)

IX. Lengua de Señas.- Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. (...)

XIV. Sistema de Escritura Braille.- Sistema para la comunicación representado mediante signos em relieve, leídos en forma táctil, por los ciegos (MEXICO, 2005, grifo nosso).

A cultura de acessibilidade para a comunicação acessível aparece no documento como alvo a ser conquistado, por meio de ações definidas pela legislação versando acerca da educação escolar, educação à distância via telecomunicação audiovisual, formação de profissionais, criação de bibliotecas acessíveis entre outras medidas, garantindo à Língua de sinais mexicana o caráter de língua oficial reconhecida pelo Estado:

VI. Establecer en los programas educativos que se transmiten por televisión, estenografía proyectada e intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

VII. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales que apoyen su rendimiento académico;

X. Implementar el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana y el Sistema de Escritura Braille, así como programas de capacitación, comunicación, e investigación, para su utilización en el Sistema Educativo Nacional;

XI. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana.

(...)

Artículo 12.- La Lengua de Señas Mexicana es una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana (MEXICO, 2005, grifo nosso).

É dever do Estado a garantia de que será ensinada às pessoas surdas a comunicação escrita na língua oficial do país, independentemente deste aluno ser bilíngüe ou oralizado. A promoção de avanços no estudo e divulgação da língua de sinais oficial também deve ser garantida pelo Estado:

- XII. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;
 XIII. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la lengua de señas, de las personas con discapacidad auditiva, y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual (MEXICO, 2005, grifo nosso).

Para garantir que os alunos cegos ou com deficiência visual tenham acesso às informações e conteúdo escrito, o documento aponta ser dever do estado a criação de programas que lhes proporcionem os benefícios das ajudas técnicas, dentre eles a disponibilização de equipamentos de produção, leitura e impressão de textos em braille, bem como publicações em formatos acessíveis:

- XIV. Elaborar programas para las personas ciegas y débiles visuales, que los integren al Sistema Educativo Nacional, público o privado, creando de manera progresiva condiciones físicas y acceso a los avances científicos y tecnológicos, así como materiales y libros actualizados a las publicaciones regulares necesarios para su aprendizaje.**

Artículo 11.- En el Sistema Nacional de Bibliotecas, salas de lectura y servicios de información de la Administración Pública Federal se incluirán, entre otros, los **equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, amplificadores y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.**

El Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas del país determinará el porcentaje del acervo que cada institución tendrá disponible en Sistema de Escritura Braille y en audio, tomando en consideración criterios de biblioteconomía. Asimismo se preverá que los acervos digitales estén al alcance de las personas con discapacidad (MEXICO, 2005, grifo nosso).

6.3 Cultura de acessibilidade

a) Legislação do Brasil

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), vigente no período estudado, já abordava a educação da pessoa com deficiência antes da promulgação das declarações da Unesco de 1990 e 1994:

- Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (grifo nosso).

Conforme acompanhamos no texto acima, num momento em que era comum a opção pela educação especial da pessoa com deficiência em nosso país (geralmente em instituições especializadas), a expressão “preferencialmente na rede regular” enfatiza a valorização da inserção do aluno na educação escolar comum, anunciando anteriormente a necessidade de atender às necessidades educacionais do aluno, por meio da expressão “atendimento educacional especializado”, permitindo algumas interpretações pessoais para o assunto (dentre elas, em benefício do aluno, destacamos a de que não bastava receber o aluno na escola comum sem levar em conta suas especificidades). Aos interessados em freqüentar escolas comuns, mais adiante, no capítulo VII, encontramos alguns tópicos sobre a promoção da acessibilidade, ainda que de forma hermética e resumida, prevendo programas voltados à saúde e integração da com deficiência, considerando que o acesso a bens e serviços possa ser ampliado por meio da promoção de acesso físico e atitudinal:

II - criação de **programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental**, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a **facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos**, com a **eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos** (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Seguindo neste caminho da proposição de mecanismos para o desenvolvimento de práticas e saberes voltados à participação e ao acesso da pessoa com deficiência (que consideramos aspectos da Cultura de acessibilidade), a *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação* (BRASIL, 1996), traz um capítulo inteiro dedicado à educação da pessoa com deficiência. Nele são abordados, conforme a *Constituição Federal Brasileira* (BRASIL, 1988) a necessidade de disponibilizar ao aluno com deficiência o atendimento especializado preferencialmente na educação escolar comum, citando os serviços especializados como possibilidade para alunos julgados impossibilitados de freqüentar o ambiente comum, com fortes influências do texto da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994):

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.**

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Brasil vinha passando por um processo de construção e aprimoramento de suas garantias legais relacionadas à acessibilidade pelo menos quatro anos antes das *Normas para Equiparação de Oportunidades* da ONU (1993). Este processo pode ter sido estimulado pela crescente presença de pessoas com deficiência no ensino comum, necessidades foram se revelando a partir desta situação. Em 1989, a discriminação torna-se criminalizada devido à promulgação da Lei 7853:

Art. 8º. Constitui **crime punível** com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:
I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
 (...)
 V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil, objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (BRASIL, 1989, grifo nosso).

O desenvolvimento e a divulgação de conhecimento e conteúdos sobre acessibilidade em cursos superiores e de formação técnica são estimulados no Decreto-lei 5296 (BRASIL, 2004), que funciona simultaneamente como mecanismos de incentivo e de implantação de parâmetros mínimos para que as instituições educativas possam receber alunos com deficiência e promover a disseminação da prática voltada à acessibilidade, sob pena de não poderem existir ou contar com o apoio financeiro do governo caso não atendam às especificações indicadas:

Capítulo IV

Da Implementação da Acessibilidade Arquitetônica e Urbanística

(...)

§ 1º Caberá ao Poder Público **promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.**

§ 2º **Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.**

(...)

Art. 13. Orientam-se, no que couber, pelas regras previstas nas normas técnicas brasileiras de acessibilidade, na legislação específica, observado o disposto na Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001, e neste Decreto:

(...)

§ 1º **Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso** pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

(...)

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém **normas sobre o tratamento** a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, **com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

b) Legislação da Bolívia

Antes da reforma da *Constitucion Política de la Republica de Bolívia* (BOLÍVIA, 1967), em 1994, seu texto era voltado à diminuição das desigualdades sociais (IDRM, 2005), embora não especificasse em seus capítulos e artigos as necessidades e direitos das pessoas com deficiência. A partir da revisão, percebemos uma série de alterações que nos remetem às recomendações internacionais, situação esta que faz parte de um processo abrangente de reformas na legislação boliviana em diversas áreas, a começar pela introdução de um artigo específico sobre as pessoas com deficiência muito semelhante a trechos das *Normas de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* (UNESCO, 1993). Este texto enfatiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que quaisquer outros cidadãos no que diz respeito à proteção, educação, trabalho e comunicação em condições adequadas:

SECCIÓN VIII

DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Artículo 70

Toda persona con discapacidad goza de los siguientes derechos:

I. A **ser protegido** por su familia y por el Estado.

II. A una **educación y salud integral gratuita**.

III. A la **comunicación en lenguaje alternativo**.

IV. A trabajar en **condiciones adecuadas, de acuerdo a sus posibilidades y capacidades**, que le asegure una remuneración justa.

V. Al **desarrollo de sus potencialidades individuales** (BOLÍVIA, 1994, grifo nosso).

A criminalização de qualquer tipo de discriminação e o incentivo ao desenvolvimento de aspectos gerais da Cultura de acessibilidade (com respeito às singularidades e necessidades individuais, apontando o Estado como o responsável por gerar as condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência) também foram incorporados à Constituição em 1994:

Artículo 14

II. El Estado **prohíbe y sanciona toda forma de discriminación fundada en razón de sexo, color, género, edad, orientación sexual e identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, estado de embarazo, u otras que tenga por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad de derechos y libertades** de toda persona.

(...)

Artículo 71

I. **Se prohibirá y sancionará todo tipo de discriminación, maltrato, violencia y explotación a toda persona con discapacidad.**

II. El Estado adoptará medidas de **acción positiva para promover la efectiva integración de las personas con discapacidad a la sociedad, con igualdad y equidad entre todas las personas.**

III. El Estado generará las condiciones que permitan el desarrollo de las potencialidades individuales de las personas con discapacidad (BOLIVIA, 1994, grifo nosso).

A educação da pessoa com deficiência passou a ser descrita no documento também em 1994, como dever do Estado garantir a promoção da educação para a pessoa com deficiência atendendo aos mesmos princípios e sob a mesma estrutura da escola comum, estabelecendo para o aluno um “desenvolvimento curricular especial”, expressão que nos conduz à noção de “adaptações curriculares”, garantindo também a educação para o paradesporto em diversos níveis, com vistas à recreação e à profissionalização:

Artículo 86

El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, **bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial.** (...)

Sección V Artículo 108

El Estado promoverá, mediante **políticas de educación, recreación y salud pública**, el desarrollo de la cultura física y de la **práctica deportiva en sus niveles preventivo, recreativo, formativo y competitivo**, y **garantizará los medios y los recursos económicos necesarios, con especial atención a las personas con discapacidad** (BOLIVIA, 1994, grifo nosso).

A *Ley de reforma educativa* (BOLIVIA, 1994) também garante que os alunos com deficiência sejam submetidos à mesma estrutura da educação escolar comum, fazendo poucas menções à pessoa com deficiência em seu texto, apenas reafirmando seus direitos à educação escolar proclamados na Constituição:

1. **Es derecho y deber de todo boliviano**, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad **sin restricciones ni discriminaciones** de etnia, de cultura, de región, **de condición social, física, mental, sensorial**, de género, de credo o de edad (BOLIVIA, LRE, 1994, grifo nosso).

Assuntos como educação especial, equiparação de oportunidades, discriminação e necessidades especiais são definidos e abordados com precisão na *Ley de la persona con discapacidad* (BOLÍVIA, 1995), merecendo destaque os trechos cuja abordagem nos remete diretamente às *Normas de equiparação de oportunidades* (ONU, 1993) e aos conceitos de acessibilidade e cultura de acessibilidade:

(...) G. EQUIPARACION DE OPORTUNIDADES

Es el proceso mediante el cual el Sistema general de la sociedad (**el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo**) se hacen accesibles para todos. Las medidas de equiparación de oportunidades inciden sobre las condiciones del entorno físico y social, eliminando cuantas barreras se oponen a la igualdad y a la efectiva participación de las personas discapacitadas, creando oportunidades para su desarrollo biopsicosocial y personal y promoviendo la solidaridad humana.

H. DISCRIMINACION

Es la actitud y/o **conducta social segregacionista, que margina a las personas** con discapacidad, **por el sólo hecho de presentar una deficiencia** (BOLIVIA, 1995, grifo nosso).

Nesta lei, seu direito à educação escolar em estabelecimentos comuns é enfatizado, buscando garantir a ausência de restrições de acessibilidade de quaisquer ordens: física, de comunicação ou atitudinal:

ARTICULO 5. Las personas con discapacidad gozan de los derechos y garantías reconocidos por la Constitución Política del Estado, otras disposiciones legales y de los beneficios de la presente ley.

Artículo 6 (...) g) A **recibir educación en todos los ciclos o niveles sin ninguna discriminación, en establecimientos públicos y privados**, de acuerdo al tipo y grado de discapacidad.

j) A recibir las Facilidades otorgadas por el Estado y las instituciones privadas para su libre movilización y desplazamiento, en las vías públicas, en recintos públicos y privados, en áreas de trabajo, deportivas y de esparcimiento, eliminando las barreras sociales, culturales, comunicacionales y arquitectónicas (BOLIVIA, 1995, grifo nosso).

c) Legislação do México

A *Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos* (MÉXICO, 1917) foi analisada considerando suas reformas ocorridas até o ano de 2005. Até este período, não foram encontradas quaisquer menções à pessoa com deficiência em seu texto.

A *Ley General de Educacion* (MÉXICO, 2004) não aborda nenhum assunto a respeito da acessibilidade física ou de comunicação, sendo a criminalização da discriminação o único aspecto da cultura de acessibilidade garantida de forma genérica e abrangente:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, **las capacidades diferentes**, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil **o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas** (México, 2005, grifo nosso).

A legislação de educação incentiva que os alunos com deficiência mais jovens sejam inseridos na educação escolar comum a partir da publicação da lei (MÉXICO, 1993), apontando esta prática como benefício para desenvolver e estimular a autonomia e a convivência social e produtiva, satisfazendo as necessidades educativas básicas do aluno, rumo à incorporação de elementos da Cultura de acessibilidade para promoção do convívio social harmônico. Além disso, garante a criação de programas de formação e sensibilização para pais, responsáveis e professores do ensino comum:

ARTÍCULO 41.- **La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas**, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos **de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social**.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa

integración, **esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.**

Esta educación incluye **orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación** (MEXICO, 1993, grifo nosso).

6.2 Análise comparativa: cotejamento entre os documentos dos países e as recomendações internacionais

Nossa comparação será realizada de maneira cronológica, buscando traçar a evolução das conquistas legais dos países. Por isso, iniciaremos com as leis de origem mais antiga, ainda vigentes em 1990.

Ao confrontar a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) face às constituições da Bolívia (1967-1994) e do México (1917-2005) podemos perceber importantes singularidades.

Se na Constituição Brasileira encontramos menções e garantias voltadas à pessoa com deficiência, sua situação na educação escolar e as primeiras garantias para a construção de uma cultura de acessibilidade antes mesmo do advento da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), das Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência (ONU, 1993) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é preciso lembrar que os três países se comprometeram a promover legislação adequada e garantias legais de largo alcance ao assinarem os mesmos documentos internacionais citados nesta pesquisa, respectivamente nos anos de 1990, 1993 e 1994.

Assim, as informações apresentadas pelo IDRM (2005) sobre a realização de inúmeras reformas legislativas na região da América Latina durante toda a década de 1990, podem ser acompanhadas com maiores reverberações na legislação específica voltada à educação e à própria pessoa com deficiência. Esta opção parece ter sido feita pelo México (1993), que ao invés de incorporar o tema em suas reformas constitucionais, preferiu promover garantias em diversos níveis de detalhamento – inclusive sobre a educação - em sua legislação de 2005, especificamente voltada à pessoa com deficiência. A Bolívia incorporou o tema nas reformas constitucionais e educativas em (1994), mencionando em todos os seus documentos os diferentes aspectos e elementos da acessibilidade, inclusive na Constituição, ainda que de maneira genérica. Em todos os casos, foi enfatizado e garantido o direito à educação escolar em estabelecimentos comuns.

Se os alunos com deficiência, nos três países, foram encorajados pela legislação a freqüentar escolas comuns, a acessibilidade passou a ser uma necessidade a ser garantida nestes espaços de convívio e trocas sociais, de aprendizagem, de circulação e comunicação.

De acordo com o IDRM (2005), o processo de inserção de alunos com deficiência nas escolas públicas da América Latina, de modo geral, impulsionou a criação de leis voltadas às necessidades desta população, dentre estas o acesso físico às instalações escolares, a disponibilidade de ajudas técnicas para mobilidade, motricidade e comunicação, bem como a urgência em estabelecer aspectos e elementos da Cultura de acessibilidade a nível local e nacional.

Retomando nossa base de comparação (que são as constituições nos três países em 1990), percebemos que a legislação brasileira já oferecia, desde 1988, proteção básica à educação e acessibilidade física da população em foco, e também contra o preconceito. Estas proteções foram incorporadas conceitualmente à legislação da Bolívia e do México após o advento das recomendações internacionais aqui estudadas, fato que, se isolado, não pode nos levar a inferir com certeza qual seria o teor da relação direta entre seus textos. Entretanto, ao analisar a legislação específica sobre pessoa com deficiência e acessibilidade dos três países face às recomendações de maneira cronológica podemos encontrar alguns indicadores.

Do mesmo modo que a Constituição Brasileira encontrava-se à frente das outras constituições em relação à expressão dos direitos da pessoa com deficiência, o processo de construção de garantias legais de acessibilidade parece ter acontecido de forma mais intensa no período entre os anos de 1989 (ano em que foi promulgada a LEI 7853 o Brasil) e 2004 (ano em que foi assinado o Decreto 5296, que normatiza as leis anteriores sobre acessibilidade física, de comunicação e o estímulo ao desenvolvimento de aspectos da Cultura de acessibilidade). Entretanto, não há como negar o avanço da Bolívia e do México na década de 1990, considerando que ambos incorporaram em suas legislações as discussões gerais em pauta acerca dos direitos da pessoa com deficiência entre os anos de 1993 e 2005, conforme dados confrontados a partir de suas constituições e legislação específica para a educação. As discussões em voga mobilizadas por militâncias e ativistas de diferentes movimentos e grupos de pesquisa acerca das necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência foram condensadas pela ONU e a UNESCO e posteriormente apresentadas às nações em forma de recomendações internacionais, conforme podemos acompanhar convocação dos governos à ação em diversos níveis, ao final da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, p.7, grifo nosso):

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos.

Compromete mo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, **tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos**. Juntos **apelamos aos governos**, às

organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

Também na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, p.2; 7) encontramos este apelo, além do estímulo para que os governos garantam sua contribuição política e financeira junto ao cuidado em articular a legislação de áreas diversas em prol da educação escolar:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, **representando 88 governos e 25 organizações internacionais** em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (...)

3. Nós **congregamos todos os governos e demandamos que eles:**

atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

(...)

Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

- 14. **Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade** para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

- 15. **Medidas Legislativas paralelas e complementares** deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

As *Normas para equiparação de oportunidades* (ONU, 1993) apresentam de forma concisa e objetiva o papel deste tipo de documento na implementação de transformações sociais nos países signatários:

Embora as Normas **não sejam compulsórias**, elas podem tornar-se normas internacionais consuetudinárias quando forem aplicadas por um grande número de Países-Membros com a intenção de respeitar uma norma em lei internacional. **Elas implicam num forte compromisso moral e político em nome dos Países-Membros para agir com vistas à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Princípios importantes** quanto à responsabilidade, ação e cooperação **são indicados**. Áreas de importância decisiva para a qualidade de vida e para a conquista da participação plena e da igualdade são salientadas. As Normas oferecem um **instrumento para a formulação de políticas e ações para pessoas com deficiência e suas organizações. Elas fornecem uma base para cooperação técnica e econômica** entre os Países-Membros, as Nações Unidas e outras organizações internacionais (ONU, 1993, p.1-2, grifo nosso).

A contribuição deste tipo de documento é detalhadamente descrita a partir da ênfase no compromisso assumido pelos países membros de remover obstáculos à participação da pessoa com deficiência nas diversas áreas:

O objetivo das Normas é o de garantir que meninas, meninos, mulheres e homens com deficiência, enquanto membros de suas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e deveres que os outros. **Em todas as sociedades do mundo ainda existem obstáculos que impedem pessoas com deficiência de exercer seus direitos e liberdades, e dificultam para elas a participação plena nas atividades**

de suas comunidades. É responsabilidade dos Países-Membros tomarem medidas apropriadas para remover tais obstáculos. Pessoas com deficiência e suas organizações devem desempenhar um papel ativo como parceiros neste processo. A equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência é uma contribuição essencial no esforço geral e mundial de mobilização de recursos humanos. Atenção especial talvez precise ser direcionada a grupos tais como de mulheres, de crianças, de idosos, de pobres, de trabalhadores, migrantes, de pessoas com deficiência dupla ou múltipla, de pessoas indígenas e das minorias étnicas. Além disso, há um grande número de refugiados com deficiência que têm necessidades especiais que requerem atenção (ONU, 1993, p.2, grifo nosso).

Este compromisso foi citado anteriormente em outras recomendações, descrito neste documento com detalhes e características instrucionais de normas e com diversos de seus tópicos acerca da promoção de acessibilidade e da superação de restrições e limitações, retomadas por outras declarações posteriores, como a própria *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994).

Voltando aos documentos analisados, é importante reconhecer que, se a legislação brasileira já citava questões voltadas à acessibilidade física e ao desenvolvimento de elementos da Cultura de acessibilidade já em sua Constituição de 1988, o mesmo não pode ser dito sobre a Bolívia e o México, países que abordaram o assunto pela primeira vez após a publicação das *Normas para equiparação de oportunidades* (ONU, 1993), promulgando, respectivamente, a *Ley de las personas con discapacidad* (BOLIVIA, 1995) e a *Ley General de las personas con discapacidad* (MEXICO, 2005), ambas versando sobre os tópicos indicados nas normas (ONU, 1993). Estas leis diminuíram a distância entre o teor das garantias brasileiras e as dos dois países no que diz respeito à acessibilidade, embora o Brasil tenha neste mesmo período de tempo conquistado uma série de regulamentações e normatizações de leis que, de acordo com o IDRM (2005) torna sua legislação a mais inclusiva no que diz respeito à garantia de acessibilidade em toda a América Latina.

Estes dados nos levam a acreditar que os esforços em conjunto dos órgãos internacionais e das nações pesquisadas têm contribuído especialmente no que diz respeito à construção de uma Cultura de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Tendo em conta o conteúdo dos textos e a evolução das legislações nacionais vigentes no período entre 1990 e 2005, podemos considerar a década de 1990 um momento fundamental para a conquista das garantias legais, reconhecendo como possíveis motivações para este fato um conjunto de acontecimentos simultâneos, entre eles o crescimento e fortalecimento de lideranças voltadas ‘à causa’ da pessoa com deficiência em todo o mundo, todos interessados em defender e promulgar os interesses das pessoas com deficiência de maneira ampla.

A participação dos três países nos encontros internacionais levou a diferentes conseqüências. No Brasil ocorreu um detalhamento maior das questões previamente

abordadas, bem como uma aproximação conceitual acerca dos recomendações internacionais. A Bolívia passou a detalhar a educação escolar da pessoa com deficiência a partir da idéia de equiparação de oportunidades, com diversos tópicos versando sobre a acessibilidade, conforme a proposta de abordagem apresentada no referencial teórico deste trabalho, ainda que de maneira genérica e sem a indicação de normatizações com força de lei. O México, que em sua constituição política assegurava igualdade de direitos aos seus cidadãos sem distinguir os grupos populacionais, passou a mencionar esta população em sua legislação voltada à educação e desenvolveu no período estudado garantias específicas de direitos ao acesso para pessoas com deficiência, dentre elas a acessibilidade física, de comunicação e de convívio social.

Entretanto, resta dizer que não foram encontradas, nos documentos dos três países, garantias ou mecanismos para a disseminação e divulgação da legislação existente. Este constitui um dos maiores problemas vividos pelas pessoas com deficiência no Brasil, na Bolívia e no México, porque as garantias já incorporadas aos documentos só podem ser utilizadas como ferramentas se os cidadãos tiverem consciência ou conhecimento de sua existência – e exijam a efetivação de seus direitos a partir das mesmas.

No próximo capítulo, seguem as considerações finais desta pesquisa.

7 Considerações finais

“Uma sociedade que é boa para as pessoas com deficiência é uma sociedade melhor para todas as pessoas.”

Lisa Kauppinen

Esta pesquisa apresenta uma análise comparativa entre a legislação federal contra restrições de acesso da pessoa com deficiência na educação escolar vigente entre 1990 e 2005, com foco em três países da América Latina: Brasil, México e Bolívia. Também buscou encontrar ressonâncias e divergências entre os documentos e as recomendações internacionais acerca da equiparação de oportunidades na educação escolar, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), visando identificar o alcance do compromisso assumido pelos países signatários de tais documentos na construção de suas garantias legais de acessibilidade na educação escolar.

Devido à baixa disponibilidade de bibliografia acerca deste objeto de pesquisa, estas duas preocupações, nos levaram a desenvolver uma reflexão anterior à análise dos documentos, detalhada no referencial teórico desta pesquisa: o que poderiam constituir especificidades dos direitos da pessoa com deficiência nas entrelinhas do conceito de acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para a pessoa com deficiência na educação escolar?

Buscando respostas satisfatórias no contexto da educação escolar, buscamos tecer um referencial teórico voltado à acessibilidade da pessoa com deficiência na escola, passando por assuntos como: caminhos do processo de criação de garantias legais de educação da pessoa com deficiência face às recomendações internacionais e premissas e desdobramentos do conceito de acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades nas unidades escolares.

O referencial teórico apresentou uma proposta de abordagem para o conceito de acessibilidade na educação escolar, especialmente desenvolvida para orientar e subsidiar os procedimentos de análise desta pesquisa, buscando ampliar seus sentidos para além da comumente abordada acessibilidade arquitetônica ou a idéia de acesso relacionada ao simples ingresso nas unidades escolares. Foram estabelecidas três categorias norteadoras da análise dos documentos: acessibilidade física / arquitetônica, ajudas técnicas para a educação escolar e Cultura de acessibilidade.

Para delimitar e viabilizar a realização deste estudo foram realizadas cinco etapas: definição de recorte espacial (CEPAL, 2001) e temporal (IDRM, 2005); definição de referencial teórico; coleta e organização dos documentos (PIMENTEL, 2001); elaboração de categorias para análise dos documentos (SCIS, 2006; NASAA, 1995; CPA, 2007); análise comparativa dos documentos (LAKATOS, 1986 ; PIMENTEL, 2001; OZGA, 2000) e sua comparação em busca de ressonâncias entre os mesmos e as recomendações internacionais.

No que diz respeito ao direito à educação – e em nosso caso à acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades na escola – deduzimos que as conquistas vêm sendo lentamente adquiridas em termos de legislação nos países estudados, num trabalho de contato e absorção de novos referenciais, especialmente a partir da década de 1990 (IDRM, 2005). Tendo por base a intensa produção de conhecimento realizada pelos movimentos ativistas em defesa das pessoas com deficiência (CONVINGTON & HANNAH, 1993) e as recomendações internacionais impulsionadas pelos mesmos, aos poucos foram sendo criadas as legislações específicas voltadas a esta população (IDRM, 2005).

Desta forma, podemos inferir a partir desta pesquisa que as recomendações internacionais promulgadas pela ONU e a UNESCO e citadas neste trabalho foram importantes fatores de difusão de parâmetros mínimos de direitos a serem assegurados às pessoas com deficiência, sendo que os três países de nosso recorte encontravam-se em condições diferenciadas antes e depois da promulgação das mesmas, de acordo com a confrontação dos textos.

Todos realizaram reformas educativas para buscar a garantia de concretização do direito à educação para as minorias em geral. Neste contexto, a educação escolar da pessoa com deficiência em estabelecimentos de ensino comuns tornou-se uma das questões prioritárias, sendo que a Bolívia e o México abordaram o assunto pela primeira vez na década de 1990, ao que indicam as datas e textos de sua legislação, provavelmente estimulados pelos movimentos que resultaram na proclamação das recomendações internacionais e pelo compromisso “moral e ético” (ONU, 1993, p.2) assumido junto a cerca de outros oitenta países.

Retomando de maneira resumida nossos resultados, vale destacar alguns pontos importantes. A participação dos Brasil nestes encontros promoveu um detalhamento maior das questões previamente abordadas, bem como a aproximação conceitual em relação às recomendações internacionais. A Bolívia passou a abordar a educação escolar da pessoa com deficiência a partir da idéia de equiparação de oportunidades, mencionando elementos da acessibilidade. O México promulgou uma legislação específica voltada às necessidades da

pessoa com deficiência, considerando muitos aspectos da acessibilidade como forma de eliminação de restrições e limitações, criando garantias detalhadas para a acessibilidade de comunicação.

Por isso, podemos afirmar que a relação entre a publicação das recomendações internacionais e a criação de legislação voltada à pessoa com deficiência não é um processo linear, mas sim dinâmico, num movimento de estímulo, absorção e troca de conceitos, que tem origem simultaneamente nas recomendações, práticas e na própria legislação local, num processo de retro-alimentação crescente.

De acordo com os documentos analisados, chegamos à conclusão de que as recomendações internacionais servem de motivação, inspiração, orientação e marco para a elaboração de garantias legais, ou seja, constituem um referencial a ser incorporado pela legislação, que chega a ter peso de lei internacional, particularmente quando os países são signatários desses documentos.

Entretanto, é importante considerarmos o exemplo da situação do Brasil, que mesmo com o avanço conceitual de sua legislação (em comparação com as garantias promulgadas pela Bolívia e o México), diariamente apresenta indícios de que muito falta a ser incorporado em sua realidade cotidiana, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma Cultura de acessibilidade. Pode-se pensar que nos outros países ocorre a mesma situação e reiterar que a existência de garantias legais, embora imprescindível, pode pouco mudar as condições discriminatórias e desiguais em que vivem as pessoas com deficiência caso não sejam divulgadas, oferecendo à população em geral a oportunidade de conhecê-las e se apropriar das mesmas para exigir sua aplicação e a conseqüente efetivação de seus direitos.

Essas considerações reforçam a importância do incentivo ao desenvolvimento de mecanismos voltados à efervescência de uma Cultura de Acessibilidade, para que o cidadão com deficiência possa paulatinamente tomar consciência de seus direitos e se apoderar das garantias dos mesmos, acessando e desfrutando serviços e situações para exigir diariamente a ampliação dessas possibilidades por meio da elaboração de novas garantias legais.

Neste sentido, é imprescindível que a pessoa com deficiência contribua diretamente na expansão de seus direitos, delineando junto às esferas legislativas as garantias que atendam às suas necessidades reais, disseminando estas conquistas para que a sociedade como um todo as conheça e acione sempre que necessário, num círculo virtuoso de incorporação de novos parâmetros na cultura geral.

A principal contribuição deste estudo para a área de pesquisa *Estado, Sociedade e Educação*, da Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é

abordar os desdobramentos do conceito de acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades na educação escolar, numa proposta de reflexão que buscou sustentação na área do Desenho Universal e na disciplina da Ergonomia, geralmente associadas à engenharia, arquitetura, *design* e ambientes de produção de trabalho. Seus conceitos e idéias se mostraram excelentes ferramentas e pontos de apoio para a análise da legislação para a pessoa com deficiência na escola, em relação ao acesso a espaços físicos, à informação e comunicação e à sua participação e relacionamento social.

Outra contribuição importante é a análise deste recorte da legislação brasileira face às garantias legais de outros dois outros países – México e Bolívia – que, de acordo com relatórios e indicadores internacionais citados (IDRM, 2005) supostamente vivem sob condições semelhantes às nossas, devido às suas características sócio-políticas e econômicas. A comparação realizada pode permitir aos pesquisadores da área um olhar (enriquecido por outros parâmetros) em relação às conquistas brasileiras para a construção de um caminho para a promoção e garantia da acessibilidade na educação escolar.

No decorrer da realização deste estudo, aos poucos foram despontando outras possibilidades de pesquisa, dentre os quais gostaríamos destacar a necessidade de estudar de maneira mais pormenorizada os desdobramentos de cada um dos tópicos de acessibilidade apontados na proposta de abordagem desenvolvida para esta pesquisa - em especial quais seriam os desdobramentos e implicações de cada um dos aspectos da Cultura de Acessibilidade nas unidades escolares e no campo expandido das políticas públicas de educação e do direito à educação.

E a esta, que de pesquisadora “mirim” tornou-se aos poucos uma “filhote de pesquisadora”, conduzida com gratidão e orgulho por uma verdadeira professora-cientista, resta a grande curiosidade a respeito das implicações e benefícios que podem ser explorados a partir de um aprofundamento das disciplinas do Desenho Universal e da Ergonomia e seus desdobramentos no contexto escolar para promoção de ambientes voltados à realização de um tipo específico de trabalho: aprendizagem, produção e promoção do conhecimento.

Para todos. Sem restrições. Sempre.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools** - Some notes and further reading. Manchester: University of Manchester Press, 2001.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência – em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe editorial, 1995.

AMIRALIAN, Maria L. T. Pinto. “Conceptuando a deficiência”. In Revista de Saúde Pública. São Paulo, 2000, n. 34, p. 97-103.

ARRETCHE, Marta. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Maria Cecília Roxo Moreira; Maria do Carmo Brant de Carvalho. (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física e escolas de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, da Unesp, 2004.

BIROU, Alain. **Dicionário de Ciências Sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

BOLIVIA. **Constitucion Política de la republica de Bolívia**, de 2004.

BOLIVIA. **Ley de La Persona Con Discapacidad** (Ley 1678, 1995).

BOLIVIA. **Ley de Reforma Educativa** (Ley 1565, 1994).

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE. **Acessibilidade: você também tem compromisso – subsídios para o conferencista**. Caderno de textos da I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília: CONADE, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal; 2002.

_____. **Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/dec3298.asp>> Acesso em: 21 de junho de 2005.

_____. **Decreto nº 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.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/dec5296.asp>> Acesso em: 21 de junho de 2005.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BIROU, Alain. **Dicionário de Ciências Sociais.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1982.

CARIBONI, Diana. **Educación América Latina: ¿Otra década perdida?**. Montevideo: IPS, 1º de julho 2004. Disponível em: <<http://www.ipsnoticias.net/interna>> Acesso em: 12 de janeiro de 2007.

CEPAL. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.** Porto Rico: relatório apresentado no trigésimo período de sesiones de la Cepal, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre cultura popular. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles, org. **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo: UNESP & HUCITEC, 1998.

CHEN, Siomara Rolla; NEVES, Lucia Faleiros. Atenção à saúde do adolescente/jovem – Contribuições da área temática Saúde da pessoa com deficiência. **Arquivos COGest – Coordenação de Desenvolvimento da Gestão Descentralizada**, Secretaria Municipal de Saúde, São Paulo, pág. 1-7, 14 de março de 2002.

CHOMSKY, Noam. **Language and thought.** New York: Moyer Bell Ltd, 1994.

COVINGTON, George & HANNAH, Bruce. **Access by design.** New York: Van Nostrand Reinhold, 1993.

DOOD, Jocelyn; SANDELL, Richard. **Building Bridges.** Londres: Museums and Gallery Comission, 1998.

DUL, Jan., WEEDMEESTER, Bernard. **Ergonomia prática.** São Paulo: Edgard Blücher, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência – garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIORIN, José. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1988.

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours.** Paris: Gallimard, 1971.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo de educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2000.

HOGETOP, Luisa & SANTAROSA, Lucila. “Tecnologias Assistivas /Adaptativas: Viabilizando a acessibilidade ao potencial individual”. Artigo em formato *.pdf disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~proinesp>>. Acesso em 20 de abril de 2007.

HOLM, Ivar. **Ideas and Beliefs in Architecture and Industrial design: How attitudes, orientations, and underlying assumptions shape the built environment**. Oslo: School of Architecture and Design, 2006.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IDRM (International Disabilities Rights Monitor). **Monitoreo de las Américas**. Washington: IDRM Press, 2005.

KONDER, Rosa. **Longman English Dictionary For Portuguese Speakers**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** - procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: ATLAS, 1986.

LAUFER, Adriana Mariana, OKIMOTO, Maria Lúcia & RIBAS, Viviane Gaspar. “Modelo de avaliação do Design Acessível de Mobiliário Urbano”. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <[http://www.design.ufpr.br/lai/Publicacoes/Artigos/P&D_2003_Modelo_de_avaliacao_do_de sign_acessivel_de_mobiliario_urbano.pdf](http://www.design.ufpr.br/lai/Publicacoes/Artigos/P&D_2003_Modelo_de_avaliacao_do_de_sign_acessivel_de_mobiliario_urbano.pdf)> Acesso em 18 de outubro de 2007.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios-conceitos fundamentais em neurociência**. Rio de Janeiro: Ed. Atheneu, 2005.

MAJCHRZAK, Ann . **Methods for Policy Research**. - Applied Social Research Methods Series. Vol. 3. California: Sage Publ., 1984.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. “Acessibilidade e indignação por sua falta” In: **I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Acessibilidade: você também tem compromisso**. Promovida por SEDH/CONADE e CORDE, em Brasília, 12 - 15 de maio de 2006.

MEXICO, **Constitucion Política dos Estados Unidos Mexicanos**, de 2004.

MEXICO. **Ley General de Educación** (1993).

MEXICO. **Ley general de las personas com discapacidad** (2005).

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem – na escola. São Paulo: Fapesp, 2001.

NASAA (National Assembly of State Arts Agency). **Design for accessibility: a cultural administrator handbook**. Washington: NASAA, 2005.

NOGUEIRA, Tadeu Barbosa Jr. Deficiência, incapacidade e desvantagem. In texto produzido para a Coord. Educação da Subprefeitura de Campo Limpo. São Paulo, 2006.

ODEH, Muna Muhamad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 1, n. 6, p. 27-42. Marília, SP: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Tereza (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVER, Mike. “The individual and social models of disability”. In Joint workshop of the living options group and the research unit of the royal college of physicians. London: July 23, 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Washington: ONU Press, 1948.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Washington: ONU Press, 1975.

_____. **Normas de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Washington: ONU Press, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestações. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão escolar**. São Paulo: Artmed, 2006.

PECHÊUX, Michel. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2007.

PINKER, Steven. **The language instinct**. London: Penguin books, 1994.

POSTER, Mark. Por uma outra comunicação. In MORAES, Dênis de. **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização e poder**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores. In: **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, nº. 16, março/2003.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Papirus, 2002.

ROMITA, Arion Sayão. **Direitos Fundamentais nas Relações de Trabalho**. São Paulo: Ltr Editora, 2007.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. In Revista Nacional de Reabilitação, 30/09/2004. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=12916>> acesso dia 02 de setembro de 2007.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

SCIS (Scottish council of independent schools). **Handbook on accessibility**. Edinburgh: SCIS, 2006.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNEs direcionadas ao portador de deficiência mental. **Anais da 22ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, set. 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TESSARO, Adriana. “Preconceito e estigma como expressões da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?” artigo apresentado durante o **Seminário de Pesquisa do PPE – 2004**, promovido pela Universidade Estadual de Maringá - 21 e 22 de outubro de 2004.

THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN. “The Principles of Universal Design”. Version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University, 1997. Disponível em: <http://www.design.ncsu.edu:8120/cud/univ_design/princ_overview.htm.> acesso em 21 de abril de 2007.

UNESCO. **Carta Para o Terceiro Milênio**. Paris: Unesco Press, 1994.

_____. **Declaração mundial de educação para todos**. Paris: Unesco Press, 1990.

_____. **Convención de Guatemala**. Guatemala: Unesco Press, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Unesco Press, 1994.

_____. **Educación para todos en las Américas**. Marco de acción regional. Santo Domingo: Unesco Press, 2000.

_____. **Notebook for Children’s Education**. Paris: Unesco Press, 1999.

_____. **Unesco: who we are, what we do**. Paris: Unesco Press, 2006.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Nova Iorque: Unicef Press, 1991.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS. GRUPO DI TESE. **Diretrizes para a apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico impresso**. Vânia M. B. de Oliveira Funaro (coord.) ... [et al.] – São Paulo: SiBI USP, 2004.

VÁZQUEZ, Armando. **La discapacidad en América Latina**. Buenos Aires: Organización Pan-Americana para a Saúde (OPAS), 2005.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A. Quadro de restrições de acessibilidade em instituições culturais (DODD, 2002)

ANEXO B. Trecho sobre a Bolívia pertencente ao *Monitoreo de las Americas* (IDRM, 2004)

ANEXO A

Barriers to access: *Building Bridges*, Jocelyn Dodd and Richard Sandell, Museums and Galleries Commission 1998

Type of access	Some things to think about	Some ideas to develop audiences
Physical access	Is our museum building physically accessible?	Install ramps, handrails, lifts, seats, turning areas for wheelchairs, check height/eye levels of displays.
Sensory access	Can our exhibitions, events and facilities be used by people with hearing or sight impairments?	Offer objects that can be touched. Use a range of interpretation – e.g. audio guides, hearing induction loops, sub-titled audio-visual presentations.
Intellectual access	Do our exhibitions exclude people with limited background knowledge? Can people with learning difficulties access our services?	Consult and involve new audiences in the design and production of exhibitions. Evaluate levels of understanding amongst a range of audiences when developing exhibitions.
Financial access	Does our admission charge put off people on low incomes? Do our shop and café sell items that families can afford?	Offer free admission on certain days and/or times, and advertise it widely. Take the Museum into the community – e.g. loans boxes, outreach talks in community centres, libraries, schools etc. Provide free transport.
Emotional/additudinal access	Is our museum environment welcoming to new visitors? Do staff have an open attitude to diversity (different types of people and their different needs)?	Train staff. Organise special events and activities to attract and build confidence amongst new audiences.
Access to decision-making	Does the museum consult potential new audiences? Does it value the input of external stakeholders?	Develop projects in partnership with audiences. Establish a consultative panel to review plans.
Access to information	Does our publicity effectively reach and communicate with new audiences?	Develop new, accessible marketing networks and methods of communication – e.g. e-marketing, web links, mail-outs through specialist organisations and societies such as RNID, Local authorities. Produce publicity and orientation materials in large print, Braille, tape, different languages
Cultural access	Do our collections, displays and events reflect the interests and life experiences of our target audiences?	Implement a new collecting policy to reflect the histories of target audiences. Plan re-displays with appropriate interpretation.



Bolivia

Factores clave: Los derechos de las personas con discapacidad están consagrados en la Ley de la Persona con Discapacidad, sancionada en 1995. Debido a que los organismos encargados de controlar el cumplimiento de esta Ley aún están en proceso de creación, la legislación vigente carece de implementación. Sin embargo, varios ministerios, gobiernos departamentales y municipalidades están comenzando a desarrollar políticas y normativas, lo cual se espera mejorará la situación.

Terminología

Antes de que las Naciones Unidas adoptara los instrumentos fundamentales sobre discapacidad, la legislación boliviana utilizaba una terminología estigmatizante y discriminatoria. Si bien este enfoque fue cambiando gradualmente, las modificaciones de las leyes y las leyes complementarias continuaron utilizando dicha terminología cuando la comunidad de personas con discapacidad ya no la aceptaba. Por ejemplo, la Constitución Política del Estado de Bolivia, que fue reformada en febrero de 1995, hace referencia a las personas con discapacidad como "personas inutilizadas".¹

El Código Penal utiliza el término "enajenada mental".² La Ley 1956 sobre previsión social utiliza "lesiones gravísimas" e "invalidez". Además, se utiliza la palabra "incapacidad" en lugar de la palabra "discapacidad".³ Esta terminología persiste en leyes posteriores, como la Ley de Pensiones, la Ley de Municipalidades y el Código Electoral de 2001.⁴ El término "impedimento" también se utiliza en algunos documentos legales.

1. Constitución Política del Estado, (Editorial UPS, La Paz, 2002), 48.
2. Área de Justicia y Asuntos Penales de la Comisión Andina de Juristas, Código Penal y Código Procesal Penal, 2003.
3. Código de Seguridad Social, La Tarjeta Jurídica, (Provin Servicios de Comunicación CD, La Paz, 2002).
4. Ley de Pensiones, La Tarjeta Jurídica (Provin Servicios de Comunicación CD, La Paz, 2002); Ley de Municipalidades, La Tarjeta Jurídica, (Provin Servicios de Comunicación CD, La Paz, 2002); Código Electoral, La Tarjeta Jurídica, (Provin Servicios de Comunicación CD, La Paz, 2002).

En los últimos años, algunos ministerios han adoptado la terminología preferida por la comunidad de personas con discapacidad. El Ministerio de Salud adoptó la expresión "personas con discapacidad" en sus políticas nacionales de 1995.⁵

Asimismo, el Ministerio de Educación utiliza en la actualidad el término "discapacidad" y la expresión "necesidades educativas especiales".⁶

Definición de discapacidad

Las definiciones de discapacidad que se utilizan en la legislación boliviana son producto de las distintas formas de abordar el tema de la discapacidad a través del tiempo. Dado que los primeros conceptos de discapacidad estaban basados en las nociones de "impedimento" e "incapacidad," las definiciones, por lo general, estaban centradas en los impedimentos. De acuerdo con la ley sancionada el 22 de enero de 1957, que creó el Instituto Boliviano de la Ceguera, "es ciego aquel individuo cuya agudeza visual sea de 20/200 o menor o su campo visual sea de 20 grados o menor, en el mejor ojo y con la mejor corrección".⁷

Con el desarrollo de nuevos marcos de referencia a nivel internacional, el concepto de discapacidad en Bolivia comenzó a reflejar el nuevo enfoque del tema de la discapacidad adoptado en otros lugares. Por ejemplo, la definición de discapacidad de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (CIDDM) está plasmada en la Ley de la Persona con Discapacidad (Ley N° 1678). Según su texto, una discapacidad es "toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano".⁸ Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, adoptadas por las Naciones Unidas en 1993, también constituyeron lineamientos importantes para la redacción de leyes y documentos oficiales.

Sin embargo, en Bolivia, los documentos de medición poblacional utilizan conceptos de discapacidad basados en las deficiencias individuales. Todas las preguntas del cuestionario sobre discapacidad presentan a los encuestados una breve lista de deficiencias que definen de manera implícita la discapacidad. Este enfoque centrado en las deficiencias, realizando preguntas que para

5. Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Salud, Dirección de Organización de Servicios de Salud, Organización Mundial de Salud, Política Nacional de Prevención de Discapacidades y Rehabilitación en Salud, (Bolivia Nueva Sociedad, La Paz 1998).
6. Ministerio de Educación, Políticas de Integración para los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la Modalidad Regular, (Documento de Trabajo, La Paz 2002), 13.
7. Ley del 22 de enero de 1957 (copia legalizada provista por Norberto Vargas (Director del Archivo General de la Presidencia de la República)), La Paz, 1988.
8. Defensor del Pueblo, Ley de la Persona con Discapacidad, 2da. Ed. (Capítulo I, Definiciones, art. 1.B), (D.P., La Paz, 2002), 5.

los encuestadores son fáciles de efectuar y fáciles de comprender para los encuestados, es común entre la población general. Sin embargo, un concepto de discapacidad tan estrecho no concuerda con el marco legislativo actual y probablemente haya arrojado una estimación de las personas con discapacidad menor que la real.

Población con discapacidad

En la última década, se ha intentado determinar el número de personas con discapacidad mediante tres encuestas nacionales. Existen dudas acerca de la exactitud de los datos obtenidos en ellas.⁹

El primer intento por cuantificar el número de personas con discapacidad fue realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en 1998. En la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDSA) se incorporó una pregunta sobre discapacidad en los siguientes términos: "¿tiene usted algún impedimento físico severo?" y las respuestas posibles fueron "sordomudo, retraso mental, sordo, mudo, ciego, paralítico, cojo, manco".¹⁰ De una muestra de 13,136 hogares, se detectaron 461 personas con "impedimentos físicos extremos". Se estimó que el porcentaje de personas con discapacidad era de aproximadamente el 1% de la población boliviana.¹¹

Como consecuencia de los esfuerzos en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad realizados por las organizaciones del sector, el INE incluyó una sección sobre discapacidad en el censo de 2001 y se preguntó "en este hogar, ¿cuántas personas son... ciegas?, sordomudas?, paralíticas y/o tienen amputado algún brazo o pierna?"¹² El cuestionario no incluía ninguna pregunta destinada a identificar personas con discapacidad mental. Sobre un total de 1.977.665 hogares en todo el país, 61.145 hogares informaron tener personas con discapacidad. La población con discapacidad identificada por el censo osciló entre 0,9 a 1,2% del total de la población.¹³

Más recientemente, el INE realizó una encuesta en el marco del programa para el Mejoramiento de Condiciones de Vida (MECOVI 2001) en octubre y noviembre de 2001 sobre una muestra de 5.744 hogares. En la encuesta se preguntó "¿Presenta

(...) algún tipo de discapacidad permanente?"¹⁴ De acuerdo con los resultados obtenidos, el número de personas con discapacidad proyectado en Bolivia es de 87.293.¹⁵

Según Clarita Franco de Machado y Rodrigo De Urioste¹⁶, las encuestas del INE subestimaron la proporción de personas con discapacidad moderada y leve. En las encuestas mencionadas, sólo el 11% de los encuestados con discapacidad manifestaron tener una discapacidad leve, mientras que algo más de la mitad mencionó un nivel de discapacidad grave o muy grave. Las tasas de discapacidades moderadas y leves son posiblemente mucho más altas que las detectadas hasta la fecha por el INE. Si bien en la última encuesta de hogares se dejó de lado el enfoque centrado en la discapacidad grave, el continuo hincapié en las discapacidades "permanentes" y el texto por demás vago de la pregunta sugieren serios problemas de validación de las cifras actuales.

Sin una fuente precisa de datos nacionales sobre discapacidad, las estimaciones de población utilizadas en este informe han sido tomadas de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Según esta organización, en promedio, el 10% de la población mundial tiene alguna discapacidad. Considerando esta tasa y la población total de Bolivia de 8.274.325 personas, habría 827.432 personas con discapacidad en el país.¹⁷

Legislación y derechos de las personas con discapacidad

Protecciones legales

El gobierno de Bolivia ratificó la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad el 26 de abril de 2002 y realizó el depósito del instrumento respectivo en la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) el 30 de mayo de 2003.¹⁸ Bolivia también firmó el Convenio N° 159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo (Personas Inválidas) de la Organización Internacional del Trabajo, el cual fue ratificado mediante la Ley 1658, sancionada el 2 de agosto de 1995.¹⁹

Asimismo, el gobierno boliviano apoya la creación de una Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El

14. Instituto Nacional de Estadísticas, Encuesta de Hogares, programa de Mejoramiento de Condiciones de Vida MECOVI-2001, INE, La Paz, 2001.

15. *Ibidem*.

16. Clarita Franco de Machado y Rodrigo De Urioste, Estudio sobre la Incorporación de Personas con Capacidades Diferentes al Sistema de Formación Técnica y Tecnológica (Corporación Calidad, La Paz, 2003), 94.

17. Instituto Nacional de Estadísticas, Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001.

18. Ley 2344 del 26 abril de 2002 (copia legalizada provista por Norberto Vargas).

19. Ley 1658, Comité Nacional de la Persona con Discapacidad, www.conalpedis.org.

9. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo, La Paz, 14 de noviembre de 2003; entrevista con el Jefe de la Unidad de Previsión Social, Área Discapacidad del Ministerio de Salud y Deportes, La Paz, 12 de septiembre de 2003.

10. Instituto Nacional de Estadísticas, Encuesta Nacional de Demografía y Salud, INE/ENDSA, La Paz, 1998. Apéndice El Cuestionario de Hogar.

11. Instituto Nacional de Estadísticas, Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 216-217.

12. Instituto Nacional de Estadísticas, Manual del Empadronador/a, INE, La Paz, 2001, 56.

13. Instituto Nacional de Estadísticas, Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, INE, La Paz, 2002, 94-95.

Ministerio de Relaciones Exteriores avaló la creación de un Comité Impulsor de la Convención Internacional en Bolivia. En una mesa de trabajo realizada el 12 de noviembre de 2003, un representante del ministerio anunció que el gobierno apoyó la posición y propuesta de una convención presentada por México.²⁰

Con respecto a la legislación nacional, la protección de los derechos individuales en Bolivia se basa en la Constitución Política. Si bien la protección es implícita, la Constitución no hace mención específica de los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 6 establece que "todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídicas, con arreglo a las leyes. Goza de los derechos, libertades y garantías reconocidos por esta Constitución, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen, condición económica o social, u otra cualquiera."²¹ La única referencia expresa a las personas con discapacidad puede encontrarse en el artículo 158 del Título Segundo del Régimen Social que dispone que "el Estado asegurará la continuidad de sus medios de subsistencia y rehabilitación de las personas inutilizadas".²²

Asimismo, Bolivia tiene una ley específica sobre discapacidad. La Ley 1678 identifica explícitamente a las personas con discapacidad como sujetos de los derechos establecidos en la Constitución Política. Los principales derechos y beneficios a favor de las personas con discapacidad descriptos por la ley son la educación, el empleo, la atención médica, la rehabilitación, la capacitación profesional y el acceso a los espacios públicos. Todos los organismos del sector público, privado y mixto pertinentes deben cumplir con la ley. Según un funcionario de la Defensoría del Pueblo, esta legislación "debe ser acompañada por la voluntad política y de presupuesto, y el cambio de conducta social del colectivo de la sociedad en su conjunto".²³

Otras leyes contemplan de manera expresa a las personas con discapacidad. Los niños y jóvenes con "discapacidad física, mental, psíquica o sensorial" están cubiertos por el Código del Niño, Niña y Adolescente.²⁴ Las personas ciegas o con discapacidad visual constituyen uno de los sectores más activos y sólidos, y con la mayor cultura organizacional de la comunidad de personas con discapacidad. A través de sus esfuerzos por defender sus derechos lograron la sanción de una ley que dispuso la creación del Instituto Boliviano de la Ceguera y estableció sus objetivos y responsabilidades.²⁵

Hay artículos del Código Penal que establecen castigos por los delitos cometidos contra personas con discapacidad o por las lesiones que provocaran una discapacidad. Así, "las personas que cometen un delito contra una persona con

20. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

21. Constitución Política del Estado, 3-4.

22. *Ibidem*, 48

23. Defensor del Pueblo. Ley de la Persona con Discapacidad, 22-38.

24. Código del Niño, Niña y Adolescente. La Tarjeta Jurídica, (La Paz: Provin Servicios de Comunicación CD, 2003). www.conalpedis.org

25. Ley sancionada el 12 de enero de 1957 (Copia legalizada provista por Norberto Vargas).

discapacidad [como] estupro, etc., podrán ser sentenciadas a un período mayor [de prisión] debido a las circunstancias agravantes".²⁶ La Ley contra la Violencia en la Familia o Doméstica establece sanciones agravadas similares cuando "la víctima sea discapacitada, mayor de sesenta años o esté embarazada".²⁷

Este marco penal ofrece el principal mecanismo para exigir el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. La Ley 1678 no contiene disposiciones para casos de incumplimiento. Por lo tanto, se ha avanzado muy poco en el cumplimiento de los derechos consagrados en la Constitución Política y en la Ley 1678.²⁸

La Defensoría del Pueblo es el organismo más activo que posee registros sobre la muerte, el abuso, la violencia o la discriminación contra personas con discapacidad.²⁹ Sin embargo, diversas oficinas trabajan para resolver violaciones específicas. El Defensor del Pueblo protege los derechos garantizados por la Constitución Política y otras leyes. El Responsable del Programa de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría tiene a su cargo el manejo de todos los casos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad.³⁰ El Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS) trabaja para hacer cumplir la Ley 1678. En su Directorio existe una Secretaría Nacional designada específicamente para defender los derechos de las personas con discapacidad, conforme al artículo 3 del Decreto Reglamentario 24807 de la Ley 1678.³¹

En algunos casos, el CONALPEDIS trata de aclarar supuestas violaciones de los derechos de las personas con discapacidad con quienes están involucrados en el caso. Cuando dicho procedimiento no alcanza para reparar un abuso, el CONALPEDIS puede recurrir al Defensor del Pueblo, el Ministerio de Trabajo u otras autoridades competentes.³² En un caso, el CONALPEDIS intervino cuando "una mujer con discapacidad fue violada ... [y] los delincuentes quisieron salir en libertad provisional".³³ En respuesta, el CONALPEDIS tomó las medidas necesarias para asegurar que se aplicaran las sanciones correspondientes. El CONALPEDIS también defendió a personas con discapacidad en los casos en que el curador o tutor trató de vulnerar sus derechos.

26. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad, La Paz, 19 de septiembre de 2003; Código Penal, La Tarjeta Jurídica (Servicios de Comunicación, La Paz, 2002).

27. Ley Contra la Violencia en la Familia o Doméstica. La Tarjeta Jurídica. (Provin Servicios de Comunicación CD, La Paz, 2002).

28. Defensor del Pueblo. Ley de la Persona con Discapacidad, 40.

29. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera, La Paz, 17 de noviembre de 2003; Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo; Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

30. Ley del Defensor del Pueblo, La Tarjeta Jurídica, (Servicios de Comunicación, La Paz, 2002).

31. *Ibidem*.

32. Director del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

33. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

El Director Ejecutivo del CONALPEDIS señala que, en general, el nivel de acatamiento de la normativa vigente es bajo. Esto se debe en parte a las limitaciones del CONALPEDIS.³⁴ Si bien existen nueve comités departamentales además del comité nacional, sólo se han creado seis, de los cuales sólo cuatro cuentan con un presupuesto anual. En aquellos departamentos que no tienen comités, muchos "no cuentan con asesores jurídicos [o un] presupuesto para ayudar a las personas que necesitan el asesoramiento de un abogado".³⁵ El CONALPEDIS tiene un presupuesto anual de 195.923 Bs (US\$ 25.779) para personal y costos operativos.³⁶ El monto total destinado a los comités departamentales asciende a 373.023 Bs (US\$ 49.082).³⁷

Barreras legales

Aún existen restricciones legales para algunas personas con discapacidad. El Código Civil establece que "son incapaces para testar los sordo-mudos y los mudos".³⁸ Se los considera además "incapaces" para actuar como testigos, al igual que las personas sordas. Asimismo, algunas personas con discapacidad son rotuladas como personas con "incapacidad absoluta", entre las que se encuentran las personas con "enajenación mental" o los "ciegos y sordos".³⁹

Participación ciudadana

Las personas con discapacidad tienen derecho a elegir y ser elegidos en elecciones generales y municipales. La Corte Electoral ha hecho los esfuerzos necesarios para que las personas con discapacidad visual puedan ejercer su derecho a voto en las elecciones generales. En cada recinto electoral (ubicado en escuelas) se ha provisto una "cercha" para que puedan votar las personas con discapacidad visual.⁴⁰ En el año 2002, la Corte Electoral dispuso el uso de las "cerchas" y capacitó a su personal en el uso de las boletas de sufragio. No existe información alternativa disponible para personas sordas.⁴¹

34. Defensor del Pueblo, Verificación Defensorial Comités Departamentales Personas con Discapacidad (D.P., La Paz, 2002), 39-52.

35. *Ibidem*.

36. Tipo de cambio aplicable a ese período 7.60 Bs. por cada dólar estadounidense.

37. Defensor del Pueblo, Verificación Defensorial Comités Departamentales Personas con Discapacidad.

38. *Ibidem*.

39. Área de Justicia y Asuntos Penales de la Comisión Andina de Juristas, Código Penal y Código Procesal Penal, 2003.

40. Entrevista con Vocal de la Corte Nacional Electoral, La Paz, 17 de septiembre de 2003. La cercha es un formulario que tiene las iniciales de los partidos en sistema Braille y de los nombres de los distritos uninominales. Es una copia exacta de la boleta de sufragio donde aparece una X al lado de una marca perforada para emitir el voto. Está editada en material de cartulina.

41. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

La única previsión inmediata para personas con otras discapacidades es la posibilidad de votar sin tener que formar fila.⁴² Según la Corte Electoral Nacional, los recintos de votación siempre están en el patio o en planta baja, con lo cual se estima que son accesibles en un 60% a 80%.⁴³ Por otra parte, el CONALPEDIS señala que "los centros donde se emiten los votos están muchas veces, por no decir siempre, llenos de barreras que impiden que las personas con discapacidad física puedan llegar a las mesas de votación".⁴⁴

Inclusión

Comunicación

No existe en Bolivia una versión en Braille o en cassette de la Constitución Política, ni existen materiales en Braille en las Bibliotecas Nacionales. El Instituto Boliviano de la Ceguera (IBC) tiene un plan en marcha destinado a crear una biblioteca nacional en sistema Braille. En la actualidad, sólo existen textos en Braille en centros de educación especial dependientes del IBC.⁴⁵ Las personas ciegas o con discapacidad visual deben recurrir a otras personas para que les lean los textos.

Los noticieros nacionales transmitidos por el canal oficial y los canales privados de televisión no están subtítulos para televidentes con deficiencia auditiva.⁴⁶ El canal oficial, Televisión Boliviana, tiene un convenio con la Federación Boliviana de Sordos para implementar el proyecto de interpretación de lengua de señas en los informativos a partir del año 2004.⁴⁷ Este proyecto contará con el apoyo del Ministerio de Educación, que trabajará en la creación del alfabeto de la lengua de señas boliviana y el alfabeto en Braille.⁴⁸

No existen métodos ni estrategias para que las personas con discapacidad puedan comunicarse con centros de emergencia en caso de desastre natural o ataque criminal.⁴⁹

42. Entrevista con Vocal de la Corte Nacional Electoral.

43. *Ibidem*.

44. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

45. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

46. Entrevista con Coordinador Nacional de Educación Especial, La Paz, 24 noviembre

47. Entrevista con el Director de Programación del Canal 7 de Televisión Boliviana (canal oficial), La Paz, 25 de septiembre de 2003.

48. Entrevista con Coordinador Nacional de Educación Especial

49. *Ibidem*

Educación

De acuerdo con las declaraciones del representante de Educación Especial del Ministerio de Educación, las estimaciones arrojadas por el INE sobre el número de niños con discapacidad en edad escolar no son válidas.⁵⁰ En Bolivia, 130 escuelas primarias integran a 478 niños con necesidades educativas especiales.⁵¹ En el año 2002, otros 7.390 estudiantes se inscribieron en el sistema de educación especial.⁵² Según el INE, la población total de niños en edad escolar es de 2.983.768. Esta cifra incluye niños en edad de recibir educación primaria y secundaria.⁵³ De dichos niños, 2.197.930, o aproximadamente el 74%, están matriculados en las escuelas.⁵⁴ El número de niños con discapacidad en edad escolar podría oscilar entre 30.000 y 300.000. Tomando como válido el número más bajo, no más del 26% de los niños con discapacidad está matriculado en el sistema de educación pública. Por lo tanto, entre el 74 y el 97% de los niños con discapacidad está excluido de las escuelas bolivianas.

Teniendo en cuenta la cantidad reducida de alumnos con discapacidad matriculados, los programas de educación especial e integración escolar cuentan con la infraestructura y los recursos humanos adecuados en todas las capitales departamentales de todo el país. Además, cuatro departamentos cuentan con centros de educación especial en áreas rurales: Santa Cruz, Cochabamba, Tarija y Beni.⁵⁵

El Reglamento Supremo 24807, que reglamenta la Ley de la Persona con Discapacidad, establece que las escuelas para personas con discapacidad deben ser físicamente accesibles y que deben ofrecer comunicación, capacitación docente y materiales didácticos.⁵⁶ Estas disposiciones están complementadas por ordenanzas municipales vigentes en las principales ciudades del país. Esta legislación ha quedado sólo en los papeles. Son pocas las escuelas nuevas y muchas escuelas remodeladas siguen conservando las gradas u otras barreras que impiden el libre acceso. Se estima que el nivel de cumplimiento es inferior al 20%.⁵⁷

El Ministerio de Educación, en cumplimiento de la Ley de la Reforma Educativa, ha trabajado con un centro de recursos pedagógicos para verificar que todos los materiales educativos sean transcritos en Braille y que los módulos de la reforma educativa sean interpretados en la lengua de señas con iconografía para facilitar la lectura a los estudiantes sordos.⁵⁸

50. *Ibidem*.

51. Entrevista con el Responsable del Equipo de Modalidades de Educación Especial e Intercultural Bilingüe, La Paz, 17 de septiembre 2003.

52. Entrevista con el Coordinador Nacional de Educación Especial.

53. Instituto Nacional de Estadísticas, Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, 9.

54. Instituto Nacional de Estadísticas, Anuario Estadístico 2002. (La Paz: INE-CD, 2003), 2-3.

55. Entrevista con Coordinador Nacional de Educación Especial.

56. Defensor del Pueblo, Ley de la Persona con Discapacidad, 25.

57. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

58. Entrevista con el Coordinador Nacional de Educación Especial.

El plan nacional de estudios de la carrera docente incluye un curso de capacitación de seis meses sobre educación integrada que es obligatorio para graduarse en educación.⁵⁹ Además, existe un programa de formación de educadores especiales a distancia a nivel licenciatura que incluye materiales desarrollados por la Universidad Nacional de España (UNED). Este programa se propuso en el año 1998 y se aprobó en el año 2001. La Comisión Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Boliviana y el Ministerio de Educación actualmente administran el programa en forma conjunta a través de FEDIA. Si bien el programa estará abierto a todos los docentes, se dará prioridad a la especialización de docentes que estén actualmente trabajando sin contar con una capacitación formal. Se ofrece apoyo a las personas con discapacidad que desean ser docentes.⁶⁰

El Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Especial está implementando una "Escuela de Padres." Los padres de niños con discapacidad se reúnen periódicamente en centros de educación especial. Un centro de atención para niños y jóvenes con discapacidad mental, el Instituto de Adaptación Infantil (IDA) dependiente del gobierno prefectural de La Paz, exige que los padres que llevan a sus hijos a este centro tomen cursos especiales en los que aprenden a brindar mayor apoyo a sus hijos. El Instituto Boliviano de la Ceguera (IBC) también ha realizado esfuerzos para que los padres y hermanos de niños ciegos se involucren en el proceso educativo aprendiendo a leer y escribir en Braille y apoyando a los niños que no concurren a escuelas especiales.⁶¹

No existe en Bolivia un programa oficial y eficaz de detección de discapacidades. Si bien existen algunos programas, la mayoría de las discapacidades se detectan en una etapa tardía.⁶² Existe un programa piloto de Rehabilitación basada en la comunidad (RBC) implementado por el CONALPEDIS que es financiado por la Organización Panamericana de la Salud y la OMS. En la actualidad, el programa está concentrado en tres ciudades: El Alto, Tarija, y Cochabamba.⁶³ Como parte del programa, los comités departamentales ofrecen fichas de detección de discapacidad, que brindan información relativa a las discapacidades visuales, auditivas y mentales, y su evaluación en niños.⁶⁴ Entre otros programas del Ministerio de Salud cabe mencionar el destinado a evaluar los reflejos de niños menores de 4 años y el programa de la Carpa Blanca. En este último programa, se monta una carpa blanca en la plaza de un pueblo durante una semana y los trabajadores de la salud recopilan información sobre el nivel de nutrición general

59. Entrevista con el Responsable del Equipo de Modalidades de Educación Especial e Intercultural Bilingüe.

60. Entrevista con el Coordinador Nacional de Educación Especial.

61. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

62. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

63. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

64. Entrevista con el Responsable del Equipo de Modalidades de Educación Especial e Intercultural Bilingüe.

de la comunidad, que luego puede servir para la detección y prevención de discapacidades.⁶⁵

Las oportunidades de educación y capacitación para adolescentes y jóvenes adultos son escasas.⁶⁶ Sólo el 30% de los 90 centros de educación especial de todo el país ofrecen servicios de formación y ocupación laboral. Los departamentos de Pando y Beni no cuentan con estos servicios.⁶⁷ El Ministerio de Educación tiene en sus planes establecer una oficina en el marco de la Educación Técnica y Tecnológica que abordará el tema de la capacitación profesional.⁶⁸



Empleo

El mayor sector del mercado laboral (36,55%) es el informal, caracterizado por el trabajo autónomo y compuesto por microempresas, pequeñas empresas y granjas.⁶⁹ La naturaleza de los trabajos dificulta la obtención de datos estadísticos o registros laborales de muchos trabajadores, incluidos los relativos al empleo de personas con discapacidad, por parte de la Cámara de la Industria y el Ministerio de Trabajo. Sin embargo, la tasa de desempleo estimada por las organizaciones de y para personas con discapacidad oscila entre el 60% y el 85%.⁷⁰ Las principales barreras para el acceso a un empleo son la falta de fuentes de trabajo, la falta de capacitación técnica o profesional de las personas con discapacidad y la discriminación.⁷¹

Si bien existen protecciones generales en materia de empleo para las personas con discapacidad, se puede afirmar que no se cumplen. El Ministerio de Trabajo y el Comité Nacional de la Persona con Discapacidad están elaborando un anteproyecto de Ley Laboral para personas con discapacidad⁷² que está siendo analizado por las organizaciones de discapacidad, el gobierno y el sector privado.

65. Entrevista con el Coordinador Nacional de Educación Especial.
66. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.
67. Entrevista con el Coordinador Nacional de Educación Especial.
68. Clarita Franco de Machado y Rodrigo De Urioste.
69. Instituto Nacional de Estadísticas, Anuario Estadístico 2002, 7-10.
70. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad y con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.
71. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad; Panel de discusión con dirigentes de organizaciones de y para personas con discapacidad, facilitado por el autor, La Paz, 29 de septiembre de 2003.
72. Entrevista con la Directora General de Seguridad Industrial del Ministerio de Trabajo y Delegada del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad, La Paz, 23 de septiembre de 2003.

Ninguna de las principales industrias cuenta con políticas laborales explícitas que fomenten el empleo de personas con discapacidad y prohíban la discriminación. Algunas dependencias públicas han ofrecido una cantidad limitada de oportunidades laborales a personas con discapacidad. Esto se consiguió gracias a la acción desarrollada por los comités departamentales y organizaciones de personas con discapacidad, entre las cuales se encuentran la Confederación Boliviana para las Personas con Discapacidad (COBOPD) y la Federación Nacional de Ciegos de Bolivia (FENACIEBO). La inserción laboral de las personas con discapacidad se encuentra normada mediante ordenanzas municipales en los municipios más importantes del país y mediante Resoluciones Prefecturales. Por ejemplo, en la municipalidad de La Paz, el 1% de su personal administrativo está integrado por personas con discapacidad. En la ciudad de El Alto, el 3,5% de los cargos debe ser cubierto por personas con discapacidad, aunque el porcentaje real tal vez sea algo inferior.⁷³

La Fundación INFOCAL, un proyecto que depende de la Asociación de Empresarios Privados de Bolivia, ofrece capacitación de mano de obra calificada en diversos tipos de especialización. Si bien la fundación no se dedica específicamente a personas con discapacidad, los cursos están abiertos a las personas con discapacidad que deseen participar. El programa funciona en las principales ciudades del país, con especial incidencia en Oruro, Cochabamba, Santa Cruz, Tarija, El Alto y La Paz.

Los programas de capacitación incluyen cursos de computación, mecánica, cocina, electricidad, instalaciones de gas, costura, diseño de indumentaria deportiva, pintura sobre telas y contabilidad, entre otros. Una vez finalizado el curso, el INFOCAL trata de ubicar a los trabajadores en empresas privadas. Lamentablemente, muy pocas personas con discapacidad han asistido a los cursos del INFOCAL.⁷⁴

Servicios de salud

En Bolivia, el acceso a seguros médicos y la atención de la salud es restringido para las personas con discapacidad. El Ministerio de Salud está trabajando en un proyecto para la creación de un Registro Nacional de Personas con Discapacidad que permitirá determinar el número de personas con discapacidad que necesitan un seguro médico e identificar las fuentes de financiamiento.⁷⁵

El Código de Seguridad Social protege a las personas con discapacidad que han adquirido una discapacidad en su trabajo.⁷⁶ Las personas con discapacidad visual

73. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.
74. Ibidem.
75. Entrevista con el Jefe de la Unidad de Previsión Social Área Discapacidad del Ministerio de Salud, La Paz, 12 de septiembre de 2003.
76. Entrevista con el Director de Previsión Social del Ministerio de Salud y Deportes, La Paz, 28 de noviembre de 2003.

están cubiertas por un seguro de corto plazo y por un sistema de atención médica del Instituto Boliviano de la Ceguera, que ofrece un seguro integral de corto plazo para personas ciegas. El financiamiento del Instituto proviene del Tesoro General de la Nación (TGN) y el 5% de los recursos se destina anualmente al seguro de corto plazo.⁷⁷

Por lo general, el gobierno no destina recursos financieros para la prestación de servicios de salud a las personas con discapacidad.⁷⁸ La Dirección de Rehabilitación del Ministerio de Salud se cerró en el año 1994, pero existen iniciativas en marcha para su reapertura.⁷⁹ Las personas que cuentan con un seguro de salud y que han adquirido una discapacidad en un accidente, pueden acceder a ciertos beneficios a través del centro de Rehabilitación Nacional de la Paz, de la Caja Nacional de Salud. Este centro ofrece servicios de medicina reconstructiva y de rehabilitación personal. El apoyo financiero está limitado a la rehabilitación física.⁸⁰ Los servicios de rehabilitación financiados por organizaciones públicas y mixtas se prestan en las ciudades más importantes, como La Paz, El Alto, Santa Cruz, Sucre y Cochabamba.⁸¹

Las ayudas técnicas para fines de rehabilitación son financiadas con fondos públicos.⁸² Algunas organizaciones privadas suministran instrumentos ortopédicos a las personas con discapacidad. La Asociación para Rehabilitación de Ciegos y Amplíopes (APRECIA) de Santa Cruz proporciona importantes recursos tecnológicos a las personas ciegas.

En La Paz, la entidad denominada Banco de Sillas de Ruedas (BANDESIR) facilita sillas de ruedas a personas de bajos ingresos en calidad de préstamo y RTP (Radio Televisión Popular) desarrolla campañas para recaudar fondos con el fin de ayudar a las personas carentes que necesitan sillas de ruedas, otros dispositivos ortopédicos o tratamientos especializados en rehabilitación.⁸³ El Rotary Club, el Club de Leones y los Caballeros de Malta también participan en estas campañas para brindar ayudas técnicas.⁸⁴ Además, el CONALPEDIS y el Gabinete de la Primera Dama gestionan donaciones extranjeras de ayudas técnicas.⁸⁵

Según el Ministerio de Salud, no se dictan cursos de capacitación para estudiantes de medicina sobre la atención de personas con discapacidad. Los profesionales en medicina adquieren los conocimientos básicos sobre la atención de personas con

77. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

78. *Ibidem*.

79. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

80. *Ibidem*.

81. Mirjam Guevara, *Ofertas Educativas para Personas con Necesidades Educativas Especiales en Bolivia*, (UNESCO, UNICEF y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, La Paz, 1997), 14-15.

82. Entrevista con el Director de Previsión Social del Ministerio de Salud y Deportes.

83. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de Personas con Discapacidad.

84. Entrevista con el Director de Previsión Social del Ministerio de Salud y Deportes.

85. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de Personas con Discapacidad.

discapacidad en sus cursos generales o en cursos especiales de traumatología, oftalmología y otorrinolaringología.⁸⁶ En las residencias médicas se ofrece cierta capacitación en algunas especialidades, en particular en terapia ocupacional, terapia física, fisioterapia, ortesis y prótesis.⁸⁷

Si bien todos los médicos pueden acceder a la capacitación especializada en la atención a las personas con discapacidad, la participación y el interés real son muy bajos. El Ministerio de Salud señala que sólo 2% de médicos de cuidados primarios, 4% de pediatras y 1% de asistentes médicos participan en los cursos de capacitación. En Bolivia, existen 12 especialistas en rehabilitación con título profesional. Además, existen aproximadamente 70 médicos que se han especializado en rehabilitación a través de la autoformación.⁸⁸

El Ministerio de Salud no ha implementado aún una estrategia de Rehabilitación basada en la comunidad (RBC); sin embargo, tiene proyectado hacerlo en el año 2004.⁸⁹

En 1999 se puso en marcha un programa piloto, que incluyó las iniciativas de detección temprana de discapacidades. El trabajo se realizó fundamentalmente en el departamento de Cochabamba, en zonas marginales y municipalidades rurales de La Paz, y en el departamento de Tarija. Además, se dictaron cursos sobre rehabilitación basada en la comunidad a todos los directores ejecutivos de los Comités Departamentales a fin de facilitar la implementación del programa de RBC.⁹⁰

Vivienda

Los dirigentes de las organizaciones de personas con discapacidad estiman que casi el 90% de las personas con discapacidad vive con sus familias, mientras que muchas otras viven en instituciones.⁹¹ En Bolivia no existen centros de vida independiente.⁹²

Las personas con discapacidad no califican para el alojamiento público y en la actualidad no se otorgan subsidios ni ayudas para la compra o construcción de viviendas.⁹³ El Viceministerio de Vivienda está elaborando un reglamento de accesibilidad de las viviendas para personas con discapacidad. Este reglamento establece un puntaje preferencial para personas con discapacidad, de modo que toda persona con algún tipo de discapacidad tendrá prioridad para acceder a los

86. Entrevista con el Director de Previsión Social del Ministerio de Salud y Deportes.

87. *Ibidem*.

88. *Ibidem*.

89. *Ibidem*.

90. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de Personas con Discapacidad

91. Panel de expertos

92. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

93. Entrevista con la Directora de Políticas de Vivienda, Viceministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda, La Paz, 4 de noviembre de 2003.

programas de vivienda.⁹⁴ Este trabajo está coordinado en forma conjunta por el CONALPEDIS, el IBC y el Viceministro de Vivienda. El Defensor del Pueblo ha tenido a su cargo el monitoreo del desarrollo de este programa.⁹⁵

Institucionalización

En Bolivia, existen varias instituciones que operan con la misión específica y exclusiva de suministrar alojamiento y cuidados a largo plazo a personas con discapacidad. En su conjunto, alojan a aproximadamente 400 personas. En el cuadro 1 figuran estas instituciones.⁹⁶

Cuadro 1: Instituciones que suministran alojamiento y cuidados a largo plazo a personas con discapacidad en Bolivia

Establecimiento	N° de Internos	Población atendida	Localidad
Hogar Villa Victoria	30	Mujeres con discapacidad mental	La Paz
Instituto de Educación Especial Eric Boullier	27	Personas con discapacidad auditiva	La Paz
Instituto Departamental de Adaptación Infantil	70	Personas con discapacidad mental	La Paz
Instituto de Rehabilitación Infantil	25	Niños con discapacidades físicas	La Paz
Hogar de las Hermanas de Calcuta	60	Personas con discapacidad	El Alto
Escuela Luis Braille y Santa Cecilia	30	Personas con discapacidad visual	La Paz
Wenceslao Alba	20	Personas con discapacidad visual	Potosí
Escuela Manuela Gandarillas	20	Personas con discapacidad visual	Cochabamba
Maria Antonieta Suárez	20	Personas con discapacidad	Oruro
Apricia Sucre	8	Personas con discapacidad	Sucre
Sociedad Boliviana de Psiquiatría	40	Personas con discapacidad psiquiátrica	Sucre
Hospital Gregorio Pacheco	40	Personas con discapacidad psiquiátrica	Sucre

94. Ibidem.

95. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

96. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad y Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

Estos centros ofrecen orientación psicológica, orientación psiquiátrica, servicios de rehabilitación, servicios de cuidados intensivos y educación/ capacitación.⁹⁷

Las personas que viven en estas instituciones, por lo general, ignoran que tienen el derecho a rechazar ciertos tratamientos. El CONALPEDIS señala que "el tratamiento y la institucionalización de las personas con discapacidad [están dados] en gran parte en contra de su voluntad". Con frecuencia, los niños son institucionalizados luego de haber sido abandonados o a pedido de sus familias. Si bien muchos de los hogares "son para cierta edad...[la mayoría de los] centros cubre una heterogeneidad de edades" dado que no hay otros hogares que reciban a personas adultas.⁹⁸

Una excepción son los centros educativos que dependen del Instituto Boliviano de la Ceguera ya que ofrecen un panorama distinto al de las instituciones en general, en las que pueden observarse condiciones deficientes. Estos centros no aceptan internos en contra de su voluntad. Se dedican principalmente a la educación y a veces logran integrar a los alumnos en el sistema de educación regular.⁹⁹

Accesibilidad

El Decreto Reglamentario de la Ley 1678 y varias ordenanzas municipales establecen que los nuevos edificios e instalaciones deben ser accesibles para personas con discapacidad, y que se deben eliminar todas las barreras arquitectónicas.¹⁰⁰ Los edificios e instalaciones existentes se deben remodelar de modo tal que resulten accesibles. El nivel general de cumplimiento de estas reglamentaciones es bajo. En La Paz, capital de Bolivia, las oficinas de correo no son accesibles para usuarios de sillas de ruedas.¹⁰¹ Solo tres edificios de la capital tienen ascensores con números en Braille y ninguno cuenta con un sistema sonoro.¹⁰² Se estima que sólo el 1% de los edificios públicos de la ciudad es accesible para personas con discapacidad, aunque se observan algunas excepciones dignas de mención.¹⁰³ Algunos edificios públicos, como por ejemplo, los supermercados, están siendo adaptados mediante el agregado de rampas. Existen rampas en las plazas y calles principales de todas las capitales departamentales. Sin embargo, estas medidas de accesibilidad no son integrales, debido a que las intersecciones de calles no disponen de la señalización adecuada.¹⁰⁴

97. Ibidem.

98. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

99. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

100. Defensor del Pueblo, Ley de la Persona con Discapacidad, 33.

101. Ibidem.

102. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

103. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

104. Entrevista con la Directora de Políticas de Vivienda, Viceministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

En Bolivia, no existen cursos sobre diseño universal para arquitectos. El Instituto Boliviano de Normas y Calidad (IBNORCA) ofreció un curso sobre normalización y calidad en agosto de 2003. Fuentes del instituto informaron que la concurrencia fue baja y sólo cinco o seis arquitectos se inscribieron en el curso.¹⁰⁵

En la actualidad, el Servicio de transporte en el área rural, urbana e interdepartamental no es accesible para usuarios de sillas de ruedas, ni existen medios de transporte adaptados o especiales. Las personas con discapacidad deben recurrir al uso de taxis, cuyo costo es elevado, o bien utilizar sus propios medios de transporte, si cuentan con los recursos económicos necesarios.

El Viceministerio de Transporte Público está elaborando un Reglamento de Transporte Nacional. Algunas de las disposiciones están destinadas a garantizar que los vehículos de transporte interdepartamental de pasajeros tengan asientos especiales reservados para personas con discapacidad, espacios para la ubicación de los elementos que utilizan, señalización de orientación y vehículos con vías de acceso internas y externas accesibles.¹⁰⁶

Acción y toma de conciencia sobre el tema de la población con discapacidad

El Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS), creado por la Ley 1678, es el organismo coordinador oficial de la política sobre discapacidad en Bolivia. Fue creado como una entidad independiente del ex Ministerio de Desarrollo Humano (actualmente Ministerio de Salud y Deportes). El objetivo principal de CONALPEDIS es coordinar, controlar y asesorar en materia de políticas y acciones a favor de la persona con discapacidad.¹⁰⁷ Este comité está integrado por funcionarios de los ministerios gubernamentales y representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La mitad de sus miembros son personas con discapacidad.¹⁰⁸

Las actividades que desarrolla actualmente el CONALPEDIS no cuentan con un plan nacional a largo plazo, sino que están basadas en Planes Operativos Anuales (POA). Las actividades de los comités departamentales se organizan de manera similar. Cada comité lleva a cabo sus actividades según lo establecido en el respectivo POA, sin ningún tipo de centralización o dirección general. En un intento por remediar esta falta de planes de acción en el ámbito nacional, el CONALPEDIS ha comenzado a coordinar reuniones nacionales congregando a varios antes que son responsables de verificar el cumplimiento de la Ley 1678.¹⁰⁹

105. Entrevista con Técnico Profesional en Normalización del Instituto Boliviano de Normalización y Calidad (IBNORCA), La Paz, 6 de noviembre de 2003.

106. Director General de Transporte Terrestre del Viceministerio de Transportes, La Paz, 26 de septiembre de 2003.

107. Defensor del Pueblo, Ley de la Persona con Discapacidad, 11.

108. *Ibidem*, 11-16.

109. Defensor del Pueblo, Verificación Defensorial Comités Departamentales Personas con Discapacidad, 39-52.

En fecha reciente, se han establecido unidades especiales para la atención de personas con discapacidad en la Alcaldía de La Paz y en la ciudad de Caranavi, una ciudad intermedia en el Departamento de La Paz.¹¹⁰ Los gobiernos departamentales de Cochabamba y Oruro tienen Unidades de Discapacidad dependientes de la Dirección de Gestión Social.¹¹¹

En Bolivia existe una organización que agrupa a todas las discapacidades: la Confederación Boliviana de la Persona con Discapacidad (COBOPDI), creada en el año 1989.¹¹² Sus miembros afiliados son: La Federación Boliviana de la Ceguera (FEBOS), la Asociación Boliviana de Deporte Integrado (ASODEIN), la Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidades Mentales (ABOPANE) y la Fraternidad Cristiana de Personas Enfermas y con Discapacidad de Bolivia (FCPEDB). Otra importante organización de personas con discapacidad es la Federación Nacional de Ciegos de Bolivia (FENACIEBO), que fundó la Confederación Boliviana de Personas con Discapacidad.¹¹³ Cada dos años, estas organizaciones realizan congresos departamentales para ayudar a coordinar las actividades. Las organizaciones de personas con deficiencias visuales no participan en estas actividades de coordinación, si bien en algunos departamentos sus miembros participan en las actividades del COBOPDI.¹¹⁴

En términos generales, la financiación de las organizaciones de personas con discapacidad proviene en gran medida de actividades destinadas a recaudar fondos y de los aportes que realizan sus propios dirigentes. Los miembros de estas instituciones en muy pocos casos pueden efectuar aportes económicos.¹¹⁵ El gobierno brinda un reducido apoyo financiero a algunas organizaciones, como la Federación Nacional de Ciegos de Bolivia y la Asociación Boliviana de Deporte Integrado, entre otras.¹¹⁶ En el pasado, la Fraternidad Cristiana de Personas Enfermas y con Discapacidad de Bolivia recibió el apoyo de organizaciones de cooperación internacional de la Iglesia Católica.¹¹⁷

En general, los cursos sobre políticas de discapacidad, los derechos de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y demás temas relacionados con la discapacidad no cuentan con el auspicio de universidades o instituciones de formación superior. Merecen destacarse dos programas piloto. En primer lugar, el curso de Diplomado en Discapacidad, auspiciado por la Asociación de Rehabilitación Integral en la Comunidad (RIC), a través de la Universidad de San

110. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

111. Entrevista con el Responsable del Programa de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

112. Prefectura del Departamento de La Paz, Testimonio Notariado, Notaría de Gobierno, La Paz, 1996.

113. Entrevista con el Director Ejecutivo del Instituto Boliviano de la Ceguera.

114. Prefectura del Departamento de La Paz, Testimonio Notariado.

115. Panel de discusión y entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

116. Entrevista con el Director Ejecutivo del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad.

117. *Ibidem*.

Simón en Cochabamba y la Universidad Técnica de Oruro (UTO), dictado en la ciudad de Oruro entre 1999 y 2001.¹¹⁸ En segundo lugar, el Curso de Formación Superior a Distancia, auspiciado por el CONALPEDIS y el Fondo para el Fortalecimiento de la Sociedad Civil (FOSC) en el año 2003.¹¹⁹

Un funcionario de la Defensoría del Pueblo¹²⁰ señaló que "la discapacidad es aún un tema que todavía está cubierto por un velo" en Bolivia. Con respecto a las estrategias destinadas a mejorar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, sugirió que "es importante difundir información sobre temas de discapacidad y lograr que la sociedad tome conciencia de los principales obstáculos que encuentran las personas con discapacidad, como una estrategia para el cumplimiento gradual de la legislación...es importante lograr un cambio en la conducta social, sensibilizar a autoridades y la sociedad en su conjunto."¹²¹

118. Entrevista con el Coordinador Nacional de la Asociación de Rehabilitación Integral en la Comunidad, Cochabamba, 29 de agosto de 2003

119. Comité Nacional de la Persona con Discapacidad, Cursos, La Paz, www.conalpedis.org.

120. Entrevista con Responsable del Programa de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad del Defensor del Pueblo.

121. Ibidem.

APÊNDICES

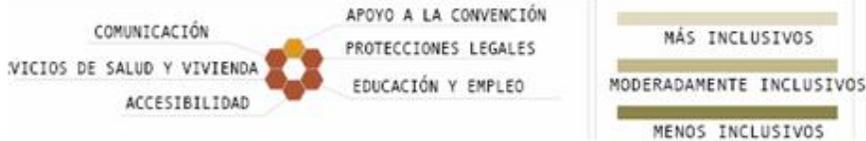
APÊNDICE A. Quadro de categorias de acessibilidade

APÊNDICE B. Marcações no quadro de países disponível no *Monitoreo de las Américas* (IDRM, 2004), destacando os países analisados nesta dissertação e os critérios de seleção

	Acessibilidade física/arquitetônica			Ajudas técnicas para educação			Cultura de acessibilidade		
conceitos de base	Desenho Universal, Ergonomia			Ergonomia (física e cognitiva)			Desenho universal, Ergonomia (organizacional)		
foco de ação	meio, ambiente			indivíduo			sociedade, indivíduos		
áreas	transportes	mobiliário urbano	edificações e instalações	tecnologias assistivas para mobilidade	tecnologias assistivas para motricidade	tecnologias assistivas para comunicação e acesso à informação	conscientização		
							incentivo governamental para expansão, legalização e divulgação dos direitos	criminalização do preconceito; realização de campanhas de conscientização e formação de profissionais	planejamento de políticas públicas e institucionais para equiparação de oportunidades de acesso

Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad

Tarjeta de calificación 2004



		Apoyo a la Convención	Protecciones Legales	Educación y Empleo	Accesibilidad	Servicios de Salud y Vivienda	Comunicación
MÁS INCLUSIVOS	BRASIL	●	●	●	●	●	●
	CANADA	●	●	●	●	●	●
	COSTA RICA	●	●	●	●	●	●
	JAMAICA	●	●	●	●	●	●
	ESTADOS UNIDOS	○	●	●	●	●	●
MODERADAMENTE INCLUSIVOS	ARGENTINA	○	●	●	●	●	●
	CHILE	●	●	●	●	●	●
	COLOMBIA	●	●	●	●	●	●
	REPÚBLICA DOMINICANA	●	●	●	●	●	●
	ECUADOR	●	●	●	●	●	●
	MÉXICO	●	●	●	●	●	●
	PANAMÁ	●	●	●	●	●	●
	PERÚ	●	●	●	●	●	●
	URUGUAY	●	●	●	●	●	●
	VENEZUELA	●	●	●	●	●	●
MENOS INCLUSIVOS	BÉLICE	○	●	●	●	●	●
	BOLIVIA	●	●	●	●	●	●
	EL SALVADOR	●	●	●	●	●	●
	GUATEMALA	○	●	●	●	●	●
	GUYANA	○	●	●	●	●	●
	HONDURAS	○	●	●	●	●	●
	NICARAGUA	○	●	●	●	●	●
	PARAGUAY	○	●	●	●	●	●
	PARAGUAY	○	●	●	●	●	●
	SURINAM	○	●	●	●	●	●