

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**ESCOLA INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE PLENA:
Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica
Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual.**

Aline Couto da Costa

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

**Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena:
Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica
Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual.**

Aline Couto da Costa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cohen

Rio de Janeiro

Setembro de 2016

**Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena:
Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica
Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual.**

Aline Couto da Costa

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cohen**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte [Orientadora]
(PROARQ/UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Regina Cohen [Coorientadora]
(Pesquisadora PROARQ/UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
(PROARQ/UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Maria Julia de Oliveira Santos
(PROARQ/UFRJ)

Prof. Dr. Ramon Silva de Carvalho
(UERJ)

Dr. Luigi Biocca
(ITC/CNR/Itália)

Rio de Janeiro
Setembro, 2016.

COSTA, Aline Couto da.

Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena: Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual/ Aline Couto da Costa. – Rio de Janeiro: UFRJ/ FAU, 2016.

xiv, 251f.: il.; 31 cm.

Orientador: Cristiane Rose de Siqueira Duarte

Tese (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/ Programa de Pós-graduação em Arquitetura. 2016.

Referências Bibliográficas: f. 226 - 238.

1. Arquitetura Escolar Inclusiva. 2. Acessibilidade Plena. 3. Inclusão. 4. Aluno com Deficiência. I. Duarte, Cristiane Rose de Siqueira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura. III. Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena: Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço incondicionalmente a Deus pela saúde e pela vida;

A meus queridos pais e irmão pelo amor, incentivo e compreensão;

A meu marido, pelo amor, carinho, paciência, zelo, cumplicidade e parceria;

Aos familiares e amigos, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência;

À Professora Doutora Cristiane Rose Duarte, pela contribuição e generosidade afetiva e intelectual e por ter me incentivado e permitido vivenciar o que, para mim, era inimaginável;

À Pesquisadora Doutora Regina Cohen, pelos ensinamentos, experiências, exemplos, preocupação e luta;

Aos Professores Doutores Giselle Arteiro, Ethel Pinheiro, Paulo Afonso Rheingantz e Rosina Trevisan, pelos conhecimentos e dedicação;

Aos professores e pesquisadores da banca examinadora pela disponibilidade, dedicação e contribuições;

Aos professores, funcionários e colegas de pesquisas e de turmas do PROARQ, pelo aprendizado e convívio;

Aos Ministérios, Secretarias e instituições brasileiras de fomento à pesquisa CNPq e CAPES, particularmente responsáveis pelo Programa “Ciências sem Fronteiras”, pelo incentivo, oportunidade e experiência;

Ao pesquisador Luigi Biocca, do CNR/ITC Roma, pela atenção, ensinamentos, experiência e acolhimento;

Aos professores, pesquisadores e/ou profissionais italianos, dentre eles: Sra. Doriana Tumani, Sr. Naclerio Luigi, Sr. Antonio Organtini, Sra. Ludovica Malavasi, Sra. Teresa Villani, Sra. Lucrezia Ungaro, Sra. Maria Paola Del Moro, Sra. Marinica Mecca, Sr. Domenico Bresciamorra, Sra. Rita Italiano, Sr. Federico Ciancio, bem como ao secretário da Embaixada Brasileira Sr. Luiz Felipe Czarnobai, pela sensibilidade, diálogo e receptividade.

Aos colegas de trabalho, ex-alunos e alunos, pela torcida, compreensão e apoio;

A todos que colaboraram para a reflexão e a realização deste trabalho, com destaque ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e respectiva comunidade escolar - principalmente os alunos participantes da pesquisa -, que estiveram envolvidos direta ou indiretamente nesse processo.

Enfim, a todos esses amigos e àqueles que eu possa não ter mencionado aqui - e que foram igualmente importantes nessa trajetória, agradeço com os sentimentos mais sinceros de amor, afeto e carinho.

Nesta tese:
um pouco de dor...
e MUITO AMOR!

RESUMO

ESCOLA INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE PLENA: AMBIÊNCIAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EXPERIENCIADAS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Aline Couto da Costa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte
Coorientadora: Prof^a. Dra. Regina Cohen

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura.

Na inclusão social, a Educação deve ser para todos; assim como a Arquitetura, que se relaciona ao aspecto da Acessibilidade, geralmente trabalhada nas dimensões física, espacial e comunicacional. Avançamos nesse conhecimento através do estudo da *Acessibilidade Plena*, introduzido por Duarte e Cohen (2012), que sustenta que também é preciso abranger o aspecto da empatia e a promoção de condições de *experienciação* do lugar. Logo, defendemos que há fatores característicos da associação entre Educação Inclusiva e *Acessibilidade Plena*, para além de dimensões físico-espaciais, que representam atributos qualitativos para a promoção da inclusão e da qualidade de vida de alunos com deficiência nas escolas. Por meio de um embasamento teórico, apresentamos conceitos de Educação e Arquitetura, reunidos conforme abordagem pretendida, e identificamos quatro critérios relacionados às ambiências escolares: afetividade, *experienciação*, interação e atitude. Considerando como desafio a pesquisa referente aos discentes com deficiência visual em instituições de ensino profissional e tecnológico, determinamos o pressuposto secundário de que é possível inserir parâmetros subjetivos e experienciais nas análises de espaços de ensino, de forma a permitir maior compreensão da vivência desses alunos no âmbito da arquitetura escolar voltada a esse segmento educacional. Deste modo, também são expostos processos de análise das ambiências vivenciadas pelo respectivo grupo social nesse tipo de instituição. Os resultados indicam que a associação entre os contextos educacional e arquitetônico evidencia dimensões sensíveis a serem consideradas nessas análises e que o procedimento metodológico utilizado auxilia sua compreensão. Assim, o trabalho contribui para as propostas e ações escolares, que visam inclusão e qualidade de vida.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar Inclusiva, Acessibilidade Plena, Inclusão, Aluno com Deficiência.

Rio de Janeiro
Setembro de 2016

ABSTRACT

INCLUSIVE SCHOOL AND FULL ACCESSIBILITY: SCHOOL AMBIENCES OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION EXPERIENCED BY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT.

Aline Couto da Costa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cohen

Abstract da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências em Arquitetura.

In the social inclusion, education should be for everyone, as well as Architecture, which is related to the Accessibility aspect, usually worked in the physical, spatial and communicational dimensions. We have improved the knowledge through the study of *Full Accessibility*, which was introduced by Duarte e Cohen (2012), who argues that it is also necessary to include the empathy aspect and promotion of the place experiencing conditions. In this way, we consider there are characteristic factors of the association of Inclusive Education and *Full Accessibility*, beyond the physical and spatial dimensions that represent qualitative attributes for the inclusion promotion and quality of life of disabled students in schools. In this context, by means of a theoretical basis, we present the concepts of education and architecture, which are gathered according to the desired approach and we identified four dimensions of analysis that are related to school ambiances: affectivity, experiencing, interaction and attitude. Considering as a challenge the approach regarding students with visual impairment and technical and vocational education institutions, we determine the secondary assumption that it is possible to insert subjective and experiential parameters in the analysis of educational spaces, in order to allow a better understanding of the experience of these students in the School architecture focused on this educational segment. Thus, analysis procedure of experienced ambiances by the respective social group in this type of institution are also exposed. The results indicate that the association between educational and architectural contexts reveal sensitive dimensions to be considered in the analysis of ambiances and that the used methodological procedure contributes to a greater understanding. Thus, the work contributes to the school proposals and actions, which aim inclusion and quality of life.

Key words: Inclusive School Architecture, Full Accessibility, Disabled Student.

Rio de Janeiro
Setembro de 2016

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e Siglas	11
Lista de Figuras	12
Lista de Gráficos	14
Lista de Quadros	14
Lista de Tabelas	14
INTRODUÇÃO	15
<u>Capítulo 1: Inclusão na Educação e na Arquitetura</u>	25
1.1 Da Inclusão Social à Educação Inclusiva	25
1.2 Premissas da Educação e da Escola Inclusiva	36
1.3 Arquitetura Inclusiva e Acessibilidade	40
1.4 Leis e Normas da Acessibilidade no Brasil	48
1.5 Dimensões e Barreiras da Acessibilidade	52
1.6 <i>Acessibilidade Plena</i>	56
1.7 Associações entre Escola Inclusiva e <i>Acessibilidade Plena</i>	59
1.7.1 Afetividade	59
1.7.2 Experienciação	61
1.7.3 Interação	63
1.7.4 Atitude	66
<u>Capítulo 2: “Recortes” no Processo</u>	68
2.1 Discente com Deficiência Visual	68
2.1.1 O Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Visual	69
2.1.2 O Aluno com Deficiência Visual e as Ambiências Escolares	71
2.2 Educação Profissional e Tecnológica	72
2.2.1 Os IFs enquanto Instituição de Educação Profissional e Tecnológica	75
2.2.2 Os IFs e os Alunos com Deficiência	76
<u>Capítulo 3: Passos Metodológicos</u>	80
3.1 Sistematização dos Conceitos relacionados à Arquitetura e à Educação Inclusiva	80
3.2 Contribuições das Experiências Acadêmicas e Profissionais	87
3.2.1 As Primeiras Experimentações no IFFluminense	87
3.2.2 A Experiência através do Programa “Ciências sem Fronteiras”	93

3.3 Procedimentos Metodológicos da Abordagem Empírica	97
3.3.1 <i>Checklist</i>	101
3.3.2 Observação Participante	105
3.3.3 <i>Percurso Comentado</i>	115
3.3.4 Entrevistas	121
3.3.5 Questionário	127
Capítulo 4: Caracterização do Estudo de Caso	130
4.1 O IFFluminense e o <i>campus</i> Campos Centro.	
4.2 O trabalho do IFFluminense e do <i>campus</i> Campos Centro em prol da Educação e da Escola Inclusiva	136
4.3 A Arquitetura e a Acessibilidade no <i>campus</i> Campos Centro	140
4.4 Percepção e Compreensão da Comunidade Escolar em relação à Educação e à Arquitetura Inclusiva	152
4.4.1 Alunos com Deficiência Visual	152
4.4.2 Colegas de Turma dos Alunos com Deficiência Visual	154
4.4.3 Monitores	155
4.4.4 Professores	156
4.4.5 Profissional Responsável pelo NAPNEE	158
4.4.6 Profissional Responsável pelo Setor de Infraestrutura e Arquitetura	159
Capítulo 5: Descobertas da Pesquisa de Campo	161
5.1 Afetividade	161
5.2 Experienciação	179
5.3 Interação	199
5.4 Atitude	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	239
ANEXOS	244
APÊNDICES	248

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNR	<i>Consiglio Nazionale delle Ricerche</i>
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFC	Escola Técnica Federal de Campos
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFLUMINENSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
ITC	<i>Istituto per le Tecnologie della Costruzione</i>
LASC	Laboratório de Arquitetura, Subjetividade e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNEE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NBR	Norma Técnica Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPNEE	Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROARQ	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 PLANTA BAIXA DO TÉRREO COM MARCAÇÃO DO PERCURSO COMENTADO.....	89
FIGURA 2 REALIZAÇÃO DO PERCURSO COMENTADO.	90
FIGURA 3 PROBLEMAS DE ACESSIBILIDADE (BLOCO A-TÉRREO).....	91
FIGURA 4 PROBLEMAS DE ACESSIBILIDADE (BLOCO A - PRIMEIRO PAVIMENTO)	92
FIGURA 5 VISITA AO MUSEU MERCATI DI TRAIANO.....	94
FIGURA 6 PERCURSO PELO MUSEU.....	94
FIGURA 7 INSTALAÇÕES NO ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE GALILEO GALILEI.....	96
FIGURA 8 VISITA AO ISTITUTO STATALE AUGUSTO ROMAGNOLI.	96
FIGURA 9 IMAGEM DA TABELA PRELIMINAR DO CHECKLIST.....	104
FIGURA 10 VERSÃO DE ESTUDO DO CHECKLIST EM PLATAFORMA DIGITAL	104
FIGURA 11 EXEMPLO DE ANOTAÇÕES E CROQUIS DE CAMPO	112
FIGURA 12 MAPEAMENTO DE FREQUÊNCIA DE USO.....	114
FIGURA 13 PERCURSOS COMENTADOS DISTINTOS, DE ACORDO COM PARTICIPANTES.....	117
FIGURA 14 PERCURSO COMENTADO – TÉRREO.....	119
FIGURA 15 PERCURSO COMENTADO - 1 ^o PAVIMENTO	119
FIGURA 16 PERCURSO COMENTADO - 2 ^o PAVIMENTO	120
FIGURA 17 MAPA DO RIO DE JANEIRO COM DISTRIBUIÇÃO DOS <i>CAMPUS</i> DO IFFLUMINENSE	132
FIGURA 18 <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO DO IFFLUMINENSE (1968 E 2016).....	133
FIGURA 19 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA (ANOS 1970 E 2014)	138
FIGURA 20 LOCALIZAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO DO IFFLUMINENSE.....	141
FIGURA 21 IMPLANTAÇÃO E EDIFÍCIOS DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO.....	142
FIGURA 22 PAISAGISMO NO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO.....	144
FIGURA 23 SETORIZAÇÃO - PAVIMENTO TÉRREO DO IFFLUMINENSE.....	145
FIGURA 24 PRIMEIRO PAVIMENTO DO IFFLUMINENSE.....	146
FIGURA 25 SETORIZAÇÃO - SEGUNDO PAVIMENTO DO IFFLUMINENSE	147
FIGURA 26 PRANCHA REFERENTE ÀS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE – CIRCULAÇÕES VERTICAIS.....	151
FIGURA 27 PLANTA BAIXA COM ACESSOS.....	164
FIGURA 28 ACESSO IMPROVISADO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO	165
FIGURA 29 ACESSO AOS ESTUDANTES EM OBRA.....	165
FIGURA 30 RECEPÇÕES DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO.....	166
FIGURA 31 COMPARAÇÃO ENTRE SALAS DE MAIOR E MENOR PREFERÊNCIA	168
FIGURA 32 MAPA DE FREQUÊNCIA DE USO.....	171
FIGURA 33 DEMARCAÇÃO DE TERRITÓRIO COM OBJETOS	172
FIGURA 34 LOCALIZAÇÃO DO NAPNEE	173
FIGURA 35 AUDITÓRIO REGINALDO RANGEL	175
FIGURA 36 LOCAL DO PÁTIO, ONDE HÁ BANCO, SELECIONADO COMO PREFERIDO POR ALUNO.....	176
FIGURA 37 PÁTIO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO	177
FIGURA 38 REFEITÓRIO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO	178
FIGURA 39 CONDIÇÕES DAS CALÇADAS NO ENTORNO DO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO.....	181
FIGURA 40 OCUPAÇÃO DAS CALÇADAS E VAGAS COM AMBULANTES	182
FIGURA 41 CRUZAMENTO DE FLUXOS ENTRE PEDESTRES E VEÍCULOS.....	184
FIGURA 42 CRUZAMENTO DE FLUXOS NO ACESSO IMPROVISADO AOS ALUNOS	185
FIGURA 43 PORTARIA PRINCIPAL	185
FIGURA 44 CRUZAMENTO DE FLUXOS NA RECEPÇÃO INTERNA	187
FIGURA 45 POSIÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA DE AULA	188

FIGURA 46 SALAS INTERNAS DA BIBLIOTECA.....	192
FIGURA 47 SALA DE ESTUDOS.....	192
FIGURA 48 REGISTRO ACADÊMICO	193
FIGURA 49 ÁREA ADJACENTE AO PÁTIO COBERTO	194
FIGURA 50 BANHEIROS UTILIZADOS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO TÉRREO	195
FIGURA 51 ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL CAMINHANDO PELA LATERAL DO CORREDOR.....	196
FIGURA 52 TRAJETO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL PELO CORREDOR.....	197
FIGURA 53 ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL CAMINHANDO PELO CENTRO DO CORREDOR	198
FIGURA 54 RECEPÇÃO DA PORTARIA PRINCIPAL	200
FIGURA 55 DEMARCAÇÃO DE TERITÓRIO POR PARTE DOS ALUNOS	201
FIGURA 56 SALA DIVIDIDA EM DOIS SETORES	203
FIGURA 57 SOLUÇÕES DE LAYOUT DAS SALAS.....	205
FIGURA 58 SALAS DO NAPNEE	206
FIGURA 59 APROPRIAÇÃO INDEVIDA DA CALÇADA	208
FIGURA 60 VAGAS NA ENTRADA DO BLOCO A.....	209
FIGURA 61 MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR.....	212
FIGURA 62 SETOR PEDAGÓGICO DA INFORMÁTICA	214
FIGURA 63 SALA DO BLOCO A.....	214
FIGURA 64 AVISOS NO NAPNEE	215
FIGURA 65 COOPERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	217

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 LUGAR DE AFETIVIDADE	16767
GRÁFICO 2 LUGAR DE ESTUDO	170
GRÁFICO 3 LUGAR DE BEM ESTAR	1700
GRÁFICO 4 LUGAR COM MAIS VARIEDADE DE EXPERIÊNCIAS	1800
GRÁFICO 5 LUGAR QUE OFERECE MAIS CONDIÇÕES DE AUTONOMIA	1800
GRÁFICO 6 LUGAR DE INTERAÇÃO	2044

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE	544
QUADRO 2 FATORES CARACTERÍSTICOS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA INCLUSIVAS	811
QUADRO 3 FATORES CARACTERÍSTICOS DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E ACESSIBILIDADE PLENA	833
QUADRO 4 QUADRO DA RELAÇÃO ENTRE AMBIÊNCIA E ATRIBUTOS COM EXEMPLOS DE INDICADORES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
QUADRO 5 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APÓS PERCURSO COMENTADO	1211
QUADRO 6 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL	1233
QUADRO 7 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA A SERVIDORES	1266
QUADRO 8 MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO	12828
QUADRO 9 CURSOS MINISTRADOS NO CAMPUS CAMPOS CENTRO DO IFFLUMINENSE	1344
QUADRO 10 QUADRO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL PARTICIPANTES DA PESQUISA	1355
QUADRO 11 EXEMPLOS DE PROJETOS DO NAPNEE DO CAMPUS CAMPOS CENTRO DO IFFLUMINENSE.	139
QUADRO 12 DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE	16949
QUADRO 13 COMENTÁRIOS DE ALUNOS E CONDIÇÃO ARQUITETÔNICA ASSOCIADA	169

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO <i>CAMPUS</i> CAMPOS CENTRO	1344
TABELA 2 QUADRO DE RESULTADOS DO CHECKLIST	148

INTRODUÇÃO

A escola consiste em um ambiente vivenciado por diferentes atores sociais, fazendo parte da história de uma grande quantidade de pessoas ao longo de muitos anos de suas vidas. Estas se inserem no âmbito escolar de forma direta - como estudantes e profissionais da área educacional - ou indiretamente - como responsáveis, familiares, amigos de alunos; enfim, como parte de uma sociedade que acredita na Educação como garantidora do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento pessoal e profissional.

Além de ser um lugar de aquisição e troca de conhecimentos, conceitos e valores, a escola representa um *locus* de outros tipos de experiências e descobertas. Desse modo, no ambiente escolar ocorrem a aprendizagem formal e também várias realizações, encontros, frustrações, dificuldades etc.

Os espaços escolares não são apenas elementos passivos desses processos, ao se constituir em uma base física onde as relações pedagógicas e de convivência acontecem. Eles também podem provocar ações e reações às pessoas que o vivenciam; como, por exemplo, mudanças de comportamento, condutas, dentre outros.

De modo geral, os aspectos arquitetônicos referentes ao ambiente escolar ainda não têm sido suficientemente tratados frente ao que deveria (KOWALTOWSKI, 2011), apesar do crescente número de estudos e publicações a respeito, que colocam a relação entre pessoa e ambiente como um fator importante para a qualidade de vida, inclusive nas escolas. Nesse sentido, Azevedo *et al* (2004) contribuem para o trabalho com a seguinte afirmação:

A questão da qualidade de vida no ambiente construído vem sendo objeto de pesquisa na área da arquitetura e da psicologia ambiental, revelando a necessidade de um olhar mais atento às relações pessoa-ambiente. A abordagem da arquitetura escolar como objeto de reflexão tem produzido um grande número de publicações que procuram sistematizar conceitos e estratégias de projeto, com vistas a auxiliar os planejadores na complexa tarefa de concepção do edifício escolar. (AZEVEDO *et al*, 2004, p. 2-3).

Considerando, portanto, que a escola é uma estrutura arquitetônica vivenciada por uma grande quantidade de pessoas e que os seus ambientes escolares construídos consistem não só em bases espaciais para o desenvolvimento das funções e atividades educacionais, mas em elementos importantes na relação entre/com as pessoas, de modo a influenciar na qualidade de vida delas, direcionamos nosso estudo para a análise desse lugar.

Nessa perspectiva, ao verificar o contexto das relações - psicológicas, sociais, culturais, dentre outras – que acontecem nela ou através dela, e que são permeadas por percepções, sensações, experiências e sentimentos humanos, entendemos que os ambientes escolares configuram-se em ambiências; que, por sua vez, “restitui o lugar dos sentidos na experiência dos espaços vividos” e “permite caracterizar nossas formas de experimentar a vida urbana” (THIBAUD, 2012, p. 10).

Além disso, compreendemos que a escola é um espaço privilegiado na medida em que, partindo do princípio da inclusão, tenta oportunizar uma educação para todos, “implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 29). Nesse sentido, a noção de escola inclusiva é baseada na ideia de um lugar do qual “todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas” (STAINBACK, 2000, p. XII).

No caso dos alunos com deficiência¹, deve haver um aprendizado conjunto no mesmo ambiente e com os outros alunos, sem nenhum tipo de segregação. “É bom que todos saibam que eles não vivem num mundo à parte, já que interagem com o meio e precisam se sentir incluídos na sociedade” (MOSQUERA, 2010, p. 87).

O processo de inscrição de alunos com deficiência nas escolas no Brasil aconteceu de forma progressiva. Os dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo de

¹ Embora compreendamos que, sob a perspectiva da inclusão, todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento, por diferentes causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, devam ser ajudados; temos especial interesse pelos alunos com deficiência - particularmente visual - neste trabalho, como será abordado mais adiante.

matrículas desses discentes na educação (BRASIL, 2015a). Entretanto, várias publicações abordam o tema, apresentando indicações ou discussões sobre sua efetividade².

De acordo com Mantoan (2004, p. 31), “não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir.” Nesse sentido, ela explica que não há inclusão, quando a inserção de um aluno na escola está condicionada a um tratamento pedagógico especial.

Carvalho (1997, 2004) também questiona a efetividade da inclusão, ao apontar que, embora haja avanços em relação à remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, muitas vezes esses discentes estão no mesmo espaço físico que os demais, mas sem participar efetivamente das atividades escolares e sem estarem incluídos, de verdade, na aprendizagem. Por isso, parece-nos desafiador estudar o contexto escolar em relação a esse público-alvo.

Nas questões referentes à inclusão das crianças com deficiência nas escolas, os discursos e as práticas enfatizam o aspecto da acessibilidade, tanto na perspectiva arquitetônica (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009; LOCH, 2007; AUDI, 2004), quanto na educacional (SASSAKI, 2009).

O dicionário nos apresenta que “acessibilidade” é um substantivo que denota a qualidade de ser acessível; e “acessível”, por sua vez, é um adjetivo que indica aquilo a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance. A análise histórica evidencia que o termo, utilizado para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência, originou-se na década de 1940 (GIL, 2006) e, com o passar dos anos, apresentou diferentes entendimentos e foi ampliado.

De modo geral, a definição atualmente empregada para o termo é a oriunda da Norma Brasileira (NBR) 9050³, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que após a última revisão, foi descrita do seguinte modo:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros

² Alguns autores que abordam o tema, apresentando indicações ou discussões sobre sua efetividade são: Sasaki (2002); Mantoan (2004); Carvalho (1997, 2004); Mendes e Almeida (2010); Alves (2014).

³ A NBR 9050 tem como título “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”.

serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ABNT, 2015, p. 02).

Verifica-se que esse conceito está bastante relacionado ao ambiente construído, com enfoque em aspectos físico, espacial, informacional e da comunicação. Esse entendimento também é uma realidade quando ele é trabalhado no contexto escolar, embora seja questionado, conforme Alves (2014) apresenta:

Assim, a acessibilidade é sinônimo de construção de rampas, elevadores, sinalização em alto relevo, mapa tátil para cegos etc. Pouco ainda se ouve sobre o ato de que acessibilidade tem a ver com pertencimento nas relações sociais mais amplas, mas também nas relações pedagógicas e, mais especificamente, neste âmbito, das relações entre ensino e aprendizagem. (ALVES, 2014, p.13).

Compreendemos que essas relações sejam importantes e devam ser consideradas em uma escola que se pretende inclusiva. Entretanto, defendemos que a Acessibilidade - assim como a Arquitetura - não se resume a elas.

Respaldamos então este trabalho nos estudos sobre a *Acessibilidade Plena*, sendo este um conceito introduzido por Duarte e Cohen (2012), que tem como pressuposto que apenas a acessibilidade física ao espaço não é suficiente, pois é preciso abranger o aspecto da empatia e a promoção de condições de *experienciação* do lugar. Conforme as autoras, *acessibilidade plena* “significa a possibilidade de compartilhar o espaço e de efetuar trocas; a capacidade do lugar de acolher seus visitantes, a aptidão do local em gerar empatia e afeto em seus visitantes” (DUARTE et al, 2013, s.p.).

Sendo assim, entendemos que a abordagem que ultrapassa a dimensão físico-espacial e que abarca outros conhecimentos, sejam eles, sensíveis, sociais, culturais, dentre outros, torna-se importante para as questões que envolvem a acessibilidade nas escolas; pois ainda existe a necessidade de transformá-las em instituições acolhedoras, capazes de responder de maneira mais humana e eficiente às condições e habilidades de todos os alunos (STAINBACK, 2000).

Nesse contexto, considerando a Educação - e seu entendimento pelo âmbito da inclusão - e a Arquitetura - compreendida e trabalhada em seu sentido mais amplo, que se reflete nos pressupostos da *Acessibilidade Plena*; nossa hipótese é de que há fatores

característicos da associação desses conhecimentos (educação inclusiva e *acessibilidade plena*), para além de dimensões físico-espaciais, que representam atributos qualitativos para a promoção da inclusão e da qualidade de vida de alunos com deficiência nas escolas.

Acreditamos que um grande desafio refere-se aos discentes com deficiência visual, por entendermos que podem enfrentar alguns problemas no âmbito da inclusão educacional. Assim, esta tese pretende, como contribuição a esse objetivo, estabelecer uma relação da inclusão educacional desses alunos com a Arquitetura - que comumente está muito associada ao sentido da visão.

Outro aspecto dificultador deste trabalho relaciona-se ao estudo em instituições de ensino profissional e tecnológico. Isso acontece, pois só bem recentemente essas escolas apresentaram, em seu quadro, uma quantidade maior de discentes com esse perfil, inseridos em um processo pedagógico que deve considerar as premissas da inclusão.

Nessa perspectiva, questionamos como estudar os aspectos pretendidos, considerando o aluno com deficiência visual no ensino técnico e profissional. Com isso, geramos um pressuposto secundário de que, havendo fatores característicos da associação entre Educação Inclusiva e *Acessibilidade Plena*, é possível inserir parâmetros subjetivos e experienciais nas análises de espaços de ensino, de forma a permitir uma maior compreensão da vivência do aluno com deficiência visual no âmbito da arquitetura escolar.

Dessa forma, o objetivo principal do presente trabalho consistiu em buscar os fatores característicos da associação dos conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva e à *Acessibilidade Plena*, que representam atributos qualitativos para a promoção da inclusão e da qualidade de vida do aluno com deficiência na escola. Ademais, por reconhecer a variedade de possibilidades desse estudo, procuramos desenvolver um processo de análise dos mesmos, considerando o contexto social e o segmento de ensino supracitados.

Foi importante, também, definir os objetivos específicos da pesquisa, conforme enumerados a seguir, com as respectivas justificativas:

- contextualizar a inclusão social, particularmente das pessoas com deficiência, em relação à Educação, no âmbito da Escola Inclusiva, e à Arquitetura, através da Acessibilidade, com enfoque em uma dimensão *Plena*, tentando estabelecer relações entre suas premissas e encontrar fatores que as caracterizam. Esses elementos respaldam as análises pretendidas e seus estudos podem contribuir para a compreensão e a promoção efetiva da inclusão e da qualidade de vida do aluno com deficiência na escola.
- entender como esses fatores podem ser observados e avaliados, considerando os recortes de contexto social e a modalidade educacional selecionados: alunos com deficiência visual e ensino técnico e profissional. Esse objetivo é importante não só como estudo de caso e pesquisa de campo que complementam a meta anterior, mas como uma possibilidade de relacionar a teoria a uma realidade em nosso local de trabalho docente, tentando possibilitar um processo participativo.
- apresentar as descobertas da pesquisa que auxiliem a análise do lugar. Entendemos que isso pode colaborar com as ações administrativas e pedagógicas escolares dos atores sociais envolvidos, tais como: diretores, coordenadores e professores, principalmente no entendimento de que os ambientes são elementos importantes do currículo das escolas inclusivas; e os arquitetos, que também precisam investigar as complexidades inerentes à arquitetura e refletir, de forma mais aprofundada, sobre a ação do projeto.

Entendemos que este estudo é relevante na medida em que, com o alcance dos objetivos, produz conhecimentos que poderão auxiliar a interpretação do fenômeno considerado e contribuir para algumas práticas que visam, acima de tudo, a inclusão escolar e a qualidade de vida.

Em relação aos métodos e meios, esta pesquisa foi dividida em duas partes com características metodológicas distintas, sendo a primeira, uma fundamentação teórica e a segunda, o desenvolvimento de um procedimento de análise.

Considerando a classificação apresentada por Gil (2008), a presente pesquisa, quanto aos objetivos, pode ser entendida como exploratória, devido ao fato de o estudo

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, uma vez que ao investigar as relações entre os temas selecionados, procurou-se obter material de fomento à produção do conhecimento. Além disso, a pesquisa teve maior inclinação qualitativa, pois dependeu da interpretação dos fenômenos e atribuição de significados.

Desse modo, na primeira etapa do trabalho, foi feito um delineamento conceitual e um aprofundamento teórico que respaldou todo o restante da pesquisa. Para isso, foi utilizada prioritariamente a pesquisa bibliográfica, embora se tenha recorrido à pesquisa documental para alguns assuntos. Nesses procedimentos técnicos, as fontes foram: livros, artigos, teses, dissertações, bem como algumas leis e normativas. Após as leituras, foi realizado um quadro conceitual, através da sistematização das informações obtidas.

Dentre os temas que compõem o embasamento teórico deste trabalho, como esmiuçado no capítulo pertinente, estão: a Inclusão na Educação e na Arquitetura e os “Recortes” no processo de análise, definidos em discentes com deficiência visual, como recorte social, e Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade de ensino.

A construção de um arcabouço teórico foi complementada pela parte empírica da pesquisa, com um processo de análise das ambiências considerando métodos tidos como adequados à natureza da investigação, possibilitando o registro de manifestações associadas aos fatores obtidos por meio da literatura acerca do objeto pesquisado. A tentativa de demonstrar esse procedimento de análise se referiu à necessidade de pesquisas na área, conforme é anunciado por Carvalho (2004):

No caso da educação inclusiva ocorre-me, como uma situação-problema que, dentre outras merece ser pesquisada, a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos... (CARVALHO, 2004, p.74).

Nesse sentido, a segunda etapa do trabalho representou uma abordagem empírica para a observação e a análise das relações e/ou fatores referentes à Educação

Inclusiva e *Acessibilidade Plena*. Para isso, foram realizados estudo de caso e pesquisa de campo.

Em relação ao estudo de caso, selecionamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), com enfoque no *campus* Campos Centro, e seu trabalho em prol da Inclusão, desenvolvido – dentre outros – com o auxílio do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), especialmente em relação aos alunos com deficiência visual. A escolha se deu pelo fato dessa instituição ser a primeira de educação tecnológica e profissional implantada no interior do Estado do Rio de Janeiro⁴ e, nesse contexto, consistir em um dos maiores centros educacionais brasileiros atualmente. Além disso, trata-se do local de atividade docente da pesquisadora por aproximadamente oito anos, onde foi possível obter algumas experiências relacionadas ao tema, o que colaborou para o interesse em desenvolver essa tese.

Nessa parte, apresentamos a instituição e respectivo *campus*, seu trabalho em prol da Educação e Escola Inclusivas, bem como a percepção da comunidade escolar em relação à Educação e Arquitetura Inclusivas. Para tanto, foram utilizados os métodos do questionário e da entrevista, sendo o primeiro direcionado a alunos das turmas que possuíam, em seu quadro, discentes com deficiência visual; e o segundo, aplicado aos próprios estudantes com deficiência, professores e alguns servidores técnico-administrativos, tais como: uma coordenadora do NAPNEE, uma psicóloga, uma assistente social e três assistentes administrativos com trabalhos voltados à questão da inclusão, sendo dois deles, com deficiência visual, além do responsável pela infraestrutura e espaços escolares.

Além disso, são expostos a arquitetura e os ambientes construídos do IFFluminense, cujas informações foram obtidas através de levantamentos e registros fotográficos; pois, embora a instituição tenha parte desses dados, eles foram atualizados e/ou complementados pela presente pesquisa. Ademais, verificamos as condições de

⁴ Nesse caso, estamos considerando o histórico da instituição, desde a sua criação em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente da República Nilo Peçanha; passando por mudanças e sendo denominada Escola Técnica Federal de Campos (1965) e Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET Campos (1978); até a condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2008) que permanece nos dias atuais.

acessibilidade convencionalmente definidas através das normas existentes. Para isso, foi utilizado o *checklist*, desenvolvido no Projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, pelo Núcleo Pró-Acesso, no Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ), na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em conjunto com o *Istituto per le Tecnologie della Costruzione* do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR ITC), na Itália, sendo financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), através do Programa “Ciências sem Fronteiras”, e com a participação do pesquisador Dr. Luigi Biocca.

A segunda parte dessa etapa do trabalho foi realizada através da pesquisa de campo, com enfoque na vivência dos alunos com deficiência visual. Nesse caso, além de uma abordagem pelo discurso obtido através dos procedimentos anteriormente citados, aplicamos os métodos de cunho etnográfico, por meio da observação direta e presencial, e também o do *Percurso Comentado* (THIBAUD, 2001), com o objetivo de qualificar os ambientes do lugar, utilizando as percepções dos usuários e suas práticas. Por meio dessas dinâmicas, desenvolvemos croquis de campo e mapeamento de frequência de uso das ambiências, que nos auxiliaram no registro e análises pretendidas; que, por sua vez, foram expostas por meio de exemplos, com a descrição e explicação das manifestações relacionadas às categorias de análise.

Para fins de estruturação e apresentação, esta tese está dividida em três partes principais, conforme a seguir:

A primeira consiste na fundamentação teórica e está dividida em dois capítulos. O primeiro expõe o processo de inclusão - com enfoque nas pessoas com deficiência - em relação à Educação e à Arquitetura, que se materializam respectivamente através das bases da Escola Inclusiva e das dimensões da Acessibilidade, dentre elas, a da *Acessibilidade Plena*. Além disso, apresenta as categorias de análise identificadas. O segundo corresponde aos recortes da pesquisa, envolvendo o contexto social e a modalidade de ensino selecionada.

A segunda parte do trabalho refere-se aos passos metodológicos. Dessa forma, são expostos os métodos utilizados e os procedimentos de investigação *in situ*, tais como: *Checklist*, Observação Participante e *Percurso Comentado*, entrevista e questionário.

Na terceira seção, são evidenciados o estudo de caso e a pesquisa de campo. Assim, há uma apresentação da instituição e respectivo *campus*, seu trabalho em prol da Educação e Escola Inclusivas, a percepção da comunidade escolar em relação à Educação e Arquitetura Inclusivas e também a arquitetura e os ambientes construídos do IFFluminense e sua análise quanto à acessibilidade. Posteriormente, são narradas as descobertas da pesquisa, por meio de exemplos, com a descrição e explicação das manifestações relacionadas às categorias de análise.

Por fim, são apresentados os aspectos conclusivos, contemplando algumas considerações finais e recomendações para futuros trabalhos.

Esperamos, dessa forma, contribuir para as reflexões referentes à inclusão nas escolas, particularmente pelo aspecto da Arquitetura - e para além do contexto físico-espacial; considerando, sobretudo, o contexto social e o segmento de ensino selecionados, a fim de obter material que subsidie ações que venham melhorar a qualidade das escolas e, conseqüentemente, a qualidade de vida desses alunos.

Capítulo 1: Inclusão na Educação e na Arquitetura

Este capítulo objetiva apresentar os temas da Educação e da Arquitetura no contexto da Inclusão Social, com enfoque nos aspectos da Escola Inclusiva e da Acessibilidade. Busca expor uma contextualização que contribua para o entendimento desses assuntos e para a análise de fatores característicos da associação entre eles.

1.1 Da Inclusão Social à Educação Inclusiva

A temática da inclusão traz, como pressuposto, uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência. A sociedade inclusiva é, portanto, a que acolhe a diversidade humana e reconhece as condições de cada cidadão; tendo como meta principal a oferta de oportunidades para que todos realizem seu potencial humano (RATZA, 2001, p.21; CORRÊA, 2005, p.9). A sociedade inclusiva é democrática, reconhece todas as pessoas como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania (CORRÊA, 2005).

Para Sasaki (2002), foi na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994), que surgiu o primeiro documento internacional contendo o termo “sociedade inclusiva”. Após essa declaração, aconteceram vários debates nacionais e internacionais objetivando a discussão em relação ao processo de inclusão. Em 1995, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou no relatório da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social alguns pressupostos da sociedade inclusiva. Dentre eles, o de que:

[...] a sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito. (ONU, 1995, p. 9).

Em se tratando particularmente da deficiência, as concepções sobre a mesma e o tratamento das pessoas que a possuem sofreram modificações ao longo da história. Para compreender os paradigmas de cada época referente a essas pessoas é fundamental relacionar a sociedade e a deficiência de forma contextualizada em relação às organizações econômica e sócio-política, bem como nos conceitos relativos ao homem, ao trabalho e à educação (SANFELICE, 1999). Alguns estudos, como o de Fonseca (1997), Sasaki (2002), Franco & Dias (2005), Cambiaghi (2007), apresentam essa abordagem referente ao tema, de modo que é possível compreender que atualmente o paradigma que se tem fortalecido e expandido é o da inclusão e dos direitos iguais.

Nesse sentido, a inclusão significa que a sociedade deve permitir que as pessoas com deficiências se desenvolvam em todos os aspectos de sua vida, disponibilizando lazer, trabalho, escola e serviços de saúde a todos, sem distinção (SASSAKI, 2002).

Segundo Ferreira e Guimarães (2003), a inclusão tem como base fundamental o modelo social da deficiência⁵ e este, por sua vez, só poderá ser aplicado na sua íntegra se a sociedade construir a consciência de que tem de modificar suas estruturas dominantes, promovendo a transformação necessária e imprescindível à promoção da inclusão dos indivíduos com qualquer tipo de deficiência. A sociedade precisa romper com seus estigmas e preconceitos, buscando mecanismos que possam incentivar e promover o desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos.

Considerando Carvalho (2001), acreditamos que a proposta inclusiva demanda uma ressignificação da sociedade, em que todos - com ou sem deficiência - são beneficiados, pois esta desenvolve sentimentos sadios frente à diferença, como a cooperação e a solidariedade.

Sendo assim, o movimento da inclusão social tem como meta a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de princípios, como: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de

⁵ O modelo médico dominava as definições de deficiência no Brasil e no mundo até a segunda metade da década de 90 (LOCH, 2007), mas atualmente parece haver uma mudança nessa perspectiva, com a adoção do modelo social da mesma (SASSAKI, 2003; MEDEIROS e DINIZ, 2004). O modelo médico caracteriza-se pela visão de que a deficiência define-se por um conjunto específico de defeitos corporais; enquanto no modelo social, sistemas sociais excludentes levam pessoas com lesões à experiência da deficiência (MEDEIROS e DINIZ, 2004).

cada pessoa, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 2002, p. 17).

De acordo com Werneck (2000), para alcançar a inclusão é preciso enfrentar os seguintes desafios:

a) Impregnar a sociedade brasileira de bons motivos que garantam a ampla convivência de pessoas com e sem deficiências; b) Conscientizar a família de que a criança tem o direito de ter informação correta sobre o que os adultos consideram limitações/restrições e anormalidades; c) Dar à escola brasileira um perfil mais ético, instituindo nas salas de aula ampla discussão sobre as diferenças individuais; d) Fazer da mídia uma aliada: informação não é entretenimento, deve instigar no público reflexões capazes de romper com paradigmas estabelecidos; e) Instituir nova ordem social, através da tríplice parceria família-escola-mídia. (WERNECK, 2000, p. 23).

Dischinger e Ely (2006) também contribuem nesse sentido ao defender que, por se tratar de um problema complexo que envolve desde a capacitação do indivíduo com deficiência até a garantia de seus direitos sociais, a inclusão depende de cinco elementos relacionados entre si:

1) As condições do meio ambiente sociocultural e econômico que determinam a atribuição legal de direitos, a existência de políticas de integração, a existência de recursos financeiros, a visão e as ações de inclusão ou discriminação; 2) As condições de atendimento médico para a recuperação ou melhoria fisiológica dos diferentes tipos e níveis de deficiência; 3) As atividades de reabilitação, treinamento e educação que visam aumentar a competência do indivíduo melhorando a sua performance na realização de atividades; 4) As condições do meio ambiente físico que podem tanto impedir, dificultar, atenuar ou melhorar a performance de atividades desejadas; 5) A utilização de Tecnologias Assistivas (TA), as quais incluem equipamentos, produtos e serviços utilizados para manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências. (DISCHINGER; ELY, 2006, p.16).

Nessas propostas, verificamos - em parte ou em sua plenitude - a interação entre sociedade e educação, que estão diretamente interligadas. A educação “consiste em um processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente (isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais)” (CARVALHO, 2004, p. 66); por isso, ela tem uma grande importância em relação ao processo mais atual da inclusão. O próprio conceito de sociedade inclusiva

é adquirido na escola, pois consiste em um dos primeiros contatos com a cultura transmitida pelas gerações, e isso faz com que a pessoa aprenda a conviver e compartilhar numa sociedade mais ampla.

Sasaki (2003) apresenta, para a educação, relação semelhante ao que é estudado quanto à evolução da inclusão social referente às pessoas com deficiência. Para ele, houve quatro fases principais no contexto educacional: segregação institucional, exclusão, integração e inclusão. Na segregação institucional, as pessoas com deficiência viviam isoladas do mundo em instituições (hospitais, casa de saúde etc.), onde recebiam cuidados assistenciais que não visavam sua integração com a vida em nenhum aspecto. Na fase de exclusão, não houve atenção educacional direcionada às pessoas com deficiência, pois estas eram consideradas indignas de educação escolar. Na fase de integração, os alunos mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, enquanto a grande maioria permanecia nas classes especiais e salas de recursos, quando lhes era permitido o acesso à educação. A fase da inclusão caracteriza-se por assegurar a todas as pessoas a inclusão dentro de salas de aula comuns, com ambientes físicos e procedimentos educativos adaptados para acomodar a diversidade, levando em consideração as necessidades individuais de todos os alunos.

Países como Itália, Estados Unidos, Canadá e Espanha foram os pioneiros em termos de educação inclusiva (SASSAKI, 2002). A Itália, por exemplo, garantiu o acesso de todas as crianças nas salas de aulas regulares desde 1971, em atendimento à Lei 118 do mesmo ano; e, em 1977, todas as escolas especiais foram abolidas ou reestruturadas, determinando o encaminhamento dos estudantes com deficiência para o sistema regular de ensino.

No Brasil, conforme Mantoan (2004), a história da educação brasileira relacionada, dentre outros, à pessoa com deficiência, teve três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 a 2004, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Para ela, historicamente houve três tipos de encaminhamentos dos alunos com deficiência nas escolas: a) os dirigidos ao ensino especial unicamente; b) os que implicam na integração dos alunos nas salas de aula do ensino regular quando estes se encontram preparados a estudar com seus colegas pela forma tradicional de ensino e

com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial fora da escola; e c) os que indicam a inclusão, total ou parcial, dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, forçando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais dos alunos (MANTOAN, 2004).

Vários acordos e documentos internacionais, bem como leis, decretos, pareceres e resoluções nacionais referentes aos direitos humanos e à educação vêm estabelecendo a premissa da inclusão, gerando mudanças no tratamento da questão e trazendo possibilidades e desafios quanto à educação das pessoas com deficiência.

Os direitos humanos gerais, bem como os que possuem indicações mais específicas, como o da educação voltada à pessoa com deficiência, são apresentados em textos legais, dentre eles: acordos, convenções e tratados internacionais; constituições nacionais; leis ordinárias; portarias ministeriais; pareceres de órgãos colegiados etc. Isso faz com que sejam especificados mais claramente, ganhem força mandatória e relacionem as responsabilidades de quem lhes deve garantir a eficácia.

Trata-se de um tema contemplado em várias publicações (SARTORETTO, 2011; BRASIL, 1999, 2010c). Desse modo, restringiremos nossa abordagem à descrição de alguns marcos históricos referentes à questão da inclusão, como forma de contextualizar os atuais programas e identificar as principais responsabilidades da educação e das escolas brasileiras nesse sentido.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), por exemplo, sinalizou para um ideário de inclusão, ao eleger, como princípios fundamentais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e como um dos objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Além disso, expressava - e ainda o faz - a garantia do direito à igualdade (art. 5º) e à educação (art. 205), dando ao ensino, as mesmas condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I). Acrescenta, ainda, que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

A Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), trouxe como questão central a

inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Conforme o documento, acredita-se que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Desse modo, todos os governos são orientados a adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política.

Particularmente no contexto educacional, a Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), incorporou os princípios da declaração supracitada e, conseqüentemente, provocou debates e potencializou ações no contexto da inclusão, dentre elas, a realização de matrículas nas classes comuns na rede regular de ensino. A previsão desta medida também foi contemplada na seção referente à educação do Decreto nº 3.298 de 1999, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999d).

A Convenção da Guatemala (OEA, 1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001 (BRASIL, 2001), também contribuiu para o contexto normativo da inclusão, ao evidenciar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação - com base na deficiência - toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Isso demandou uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Um marco legal importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁶ (ONU, 2006a), assinada em 2007, pois expressa, no artigo 24, a garantia de que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de

⁶ Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A adoção da Convenção resultou do consenso da comunidade internacional (governos, organizações não-governamentais e cidadãos) sobre a necessidade de garantir efetivamente o respeito pelas pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam suas particularidades e promovam sua participação na sociedade. O Brasil tornou-se signatário da Convenção e do seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007 (RESENDE; VITAL, 2008).

qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. No Brasil, esse documento e seu Protocolo Facultativo foram aprovados inicialmente através do Decreto Legislativo nº 186 de 2008 (BRASIL, 2008b) e promulgados pelo Decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009a). Com isso, o país assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizando medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino brasileiro, o Decreto nº 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008c) também dispôs sobre a educação especial e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização e aos demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. Acompanhando esse processo de mudança e como forma de efetivação do decreto supracitado, foram publicadas as diretrizes nacionais para a educação especial através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), determinando, dentre outros, que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e que o AEE ocorra por meio da disponibilização de serviços, recursos e estratégias que eliminem as barreiras para plena participação na sociedade desses discentes e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Entretanto, posteriormente o decreto supracitado de 2008 foi revogado na íntegra pelo de nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011a), cujo texto apresentou controvérsias quanto ao caráter educacional complementar de atendimento feito por escolas e classes especiais, dentre outros aspectos.

Com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006b), foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, através do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b). Esse documento possui como um de seus

eixos principais o acesso à educação, e prevê a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

Consequentemente, essas legislações, com a inserção da temática da inclusão, produziram modificações nos planos, políticas e programas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial, cuja análise de sua evolução através de alguns trabalhos como os de Garcia e Michels (2011, 2014) demonstra que ela acompanhou as mudanças de paradigmas providas das matrizes legais supracitadas, sofrendo uma inserção de conceitos e de previsão de ações referentes à ideia de inclusão⁷. Nesse contexto, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14).

O atual Plano Nacional de Educação, aprovado através da lei no 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), com vigência de dez anos, apresenta algumas diretrizes que estão direta ou indiretamente relacionadas à inclusão, tais como: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação da discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Ademais, tem como uma das metas a universalização, para a população

⁷ Nesse contexto, a educação especial não é uma política pedagógica em si, mas parte integrante da mesma. Ela torna-se uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para isso, propõe dezenove estratégias (BRASIL, 2014), que compreendem: garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; ampliação de programas que promovam a acessibilidade nas instituições públicas; fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade etc. Entretanto, também é possível questioná-la quanto a sua redação, que introduz o conceito de que o atendimento escolar deve ser feito “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que pode caracterizar a exclusão da população com deficiência do sistema comum de ensino, ocasionando a segregação em escolas e classes especiais.

Mais recentemente, foi aprovado no Brasil um documento importante sobre a inclusão da pessoa com deficiência: a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, ou Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), determinando que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível”, dentre eles as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais; sendo “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015b, s.p.). Nesse sentido, o poder público deve garantir, criar, desenvolver, implementar, estimular, acompanhar e avaliar as seguintes medidas e práticas:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos

ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.
(BRASIL, 2015b, s.p.).

A lei também enfatiza os aspectos relacionados a processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, dentre eles:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015b, s.p.).

Essa lei/estatuto, que entrou em vigor em janeiro de 2016, consolida o direito à educação inclusiva, sugerido no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) e ratificado com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2008 (ONU, 2006a; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009a), dentre outros.

Desse modo, verificamos que se tem avançado quanto às determinações legais referentes à postura para com as pessoas com deficiência na sociedade, possibilitando novas perspectivas para a educação, com a premissa da inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares; que, por sua vez, devem ser inclusivas. De acordo com Guista (2003, p. 109), “o aspecto da legislação nós já conquistamos o máximo que poderíamos conquistar. Agora é a vez, realmente, de investir na retaguarda para que essa

legislação possa ser, de fato, aplicada e obedecida dentro da escola”, sendo necessária uma comunhão de esforços de modo a reunir todas as deliberações, resoluções, pareceres, etc., para verificar até que ponto estão sendo contempladas e como tem sido realmente efetivados os ideais de inclusão. Ademais, segundo Loch (2007), as leis e as ações governamentais não são o fator mais importante na abordagem da inclusão.

[...] Elas apenas auxiliam pela necessidade de seu cumprimento, criando conscientização social em algumas parcelas específicas da sociedade e, desta forma, facilita a mudança social, objetivo mais trabalhado e necessário dentro da realidade atual. Não se espera que uma sociedade inclusiva se estabeleça rapidamente, ela aguarda por mudanças concretas que podem demorar a serem efetivadas e talvez muitos de seus conceitos deverão ser reestruturados. (LOCH, 2007, p. 60).

Nesse sentido, acreditamos que a mudança social em relação à educação inclusiva perpassa pelo conhecimento de seu conceito, dos elementos que a caracterizam e de suas implicações para a qualidade educacional e de vida, de modo a respaldar as ações necessárias a sua efetivação de forma plena.

1.2 Premissas da Educação e da Escola Inclusiva

A educação inclusiva consiste em uma educação para todos, não apenas do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade; referindo-se, no seu âmbito formal, a um processo que pressupõe o direito humano ao acesso e à participação plena e efetiva no sistema regular de ensino, em todos seus níveis e modalidades.

Essa vertente educacional caracteriza-se por seu aspecto humanístico, pois se relaciona ao sujeito e suas particularidades, possibilitando o crescimento, a inserção social e a satisfação pessoal. Incluir requer respeitar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, apreciar as peculiaridades e o cruzamento de culturas, ver a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, os mitos e os valores das pessoas, bem como as emoções envolvidas no relacionamento (MATTOS, 2008).

Segundo López (2004), independente do tipo de dificuldade que apresentem, é importante focalizar a atenção no bem-estar emocional e social dessas pessoas; pois uma enfermidade, seja ela congênita ou adquirida, desencadeia uma série de reações que

muitas vezes não são compreendidas por quem convive com elas, tanto no âmbito familiar, quanto no social e educacional. Assim, a compreensão dos aspectos emocionais que permeiam essas pessoas contribui para a humanização dessas relações, sendo importante o reconhecimento da subjetividade, ou seja, das emoções que as envolvem.

A educação inclusiva também perpassa por aspectos democráticos, pois deve contemplar todas as pessoas. Nesse sentido, considerando os aspectos filosóficos que fundamentam a questão, há o fato de todos nascermos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o da convivemos com os nossos semelhantes. Considerando Sartoretto (2011, s.p.), trata-se de “um direito natural”; por isso, “não importam as diferenças, não importam as deficiências: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas”. Ainda conforme a autora, o direito à educação, o de estar na escola comum e o de aprender dentro das próprias possibilidades e capacidades é decorrente do direito primordial à convivência, até porque é na convivência que as pessoas mais aprendem.

No contexto da educação, “o princípio da inclusão refere-se ao reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’, sendo um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. iii). Desse modo, a Educação Inclusiva pressupõe uma Escola Inclusiva, que consiste em um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (STAINBACK, 2000, XII).

A escola inclusiva possui diversas funções, assim como é apontado por Carvalho (2004):

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;

- estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
- operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
- respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos. (CARVALHO, 2004, P. 115).

Nessa perspectiva, a escola deve buscar o respeito à diferença, à heterogeneidade e à diversidade, vistas não como um obstáculo para o cumprimento do processo educativo, mas como fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos. Concordando com Sartoretto (2011), o ambiente escolar deve representar, com a maior fidelidade possível, a diversidade dos indivíduos que constituem a sociedade:

São as diferenças que possibilitam enriquecer as experiências curriculares e que ajudam a melhor assimilar o conhecimento que se materializa nas disciplinas do currículo. Somente numa escola em que a sociedade, sempre plural e heterogênea, esteja equitativamente representada, com alunos com deficiências ou não, é que o currículo escolar pode cumprir sua função: construir a cidadania e preparar os alunos para viverem em harmonia fora da escola, dotados de habilidades e competências que a experiência de escola e o conhecimento nela construído os ajudou a desenvolver. (SARTORETTO, 2011, s.p.).

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), “os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.” Desse modo, é possível construir conhecimentos através de ações e experiências compartilhadas.

Por isso, acreditamos ser importante certificar que todas as pessoas com deficiência, e também as que não a possui, tenham participação plena na escola e em

toda a comunidade (GIL, 2005), pois a diversidade nesse ambiente é fator determinante no enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem (MANTOAN, 1998).

Dentre as contribuições da educação inclusiva para as pessoas com deficiência está o fato de possibilitar seu desenvolvimento de forma plena, ressaltando suas potencialidades e colaborando, conseqüentemente, para a construção de uma ordem social menos excludente, mais igualitária e humanizada. A partir dessa premissa, elas adquirem alguns benefícios, conforme é relatado por Sasaki (2002):

- Desenvolvem a apreciação pela diversidade individual;
- Adquirem experiência direta com a variação natural das capacidades humanas;
- Demonstram crescente responsabilidade e melhorada aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- Estão melhor preparados para a vida adulta em um sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificadas;
- Frequentemente experienciam apoio acadêmico adicional da parte do pessoal da educação especial;
- Podem participar como aprendizes sob condições instrucionais diversificadas (aprendizado cooperativo, uso de tecnologia baseada em centro de aprendizagem etc.). (SASSAKI, 2002, p. 124).

Ademais, de acordo com Alves (2003), a educação inclusiva permite que essas pessoas se apropriem tanto dos saberes já disponíveis, quanto das formas e das possibilidades das novas produções de conhecimento, disponibilizando-o à sociedade, numa relação direta com a vida. Nesse sentido, como próprios sujeitos muitas vezes excluídos, podem fornecer, através de suas vivências, informações que subsidiem a construção da inclusão educacional, atuando como agentes para as mudanças (POKER, 2003).

Em relação aos estudantes que convivem com esses colegas, podemos citar as seguintes contribuições da inclusão: acesso a vários modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais; desenvolvimento da confiança e compreensão da diversidade individual; e demonstração crescente de responsabilidade e aprendizagem entre alunos, dentre outras (SASSAKI, 2002).

Já em relação aos corpos docente e administrativo escolares, “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas”,

tornando-se uma consequência natural do esforço de atualização e de reestruturação das condições de ensino (MANTOAN, 1997, p.120). Desse modo, a participação de todos os envolvidos no processo favorece não só os alunos com deficiência, mas toda a sociedade.

A construção de uma educação inclusiva, democrática e plural requer o envolvimento de todos os sujeitos, que devem repensar suas ações e atualizar as práticas nos ambientes em que vivenciam e atuam, na busca da qualidade (ALVES, 2003). Esta, por sua vez, existe quando os processos educativos se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento com todos os que estão direta ou indiretamente neles envolvidos, conforme Mantoan (2002) descreve:

Uma escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, dentro de um ambiente solidário, participativo e colaborativo. (MANTOAN, 2002, p. 61).

A questão da inclusão nas escolas também demanda uma reestruturação da cultura, das políticas e das ações nelas vivenciadas, de modo que respondam à diversidade dos alunos. Muitas vezes, a dificuldade para efetivar a educação para todos não é a deficiência nas escolas, mas a deficiência das escolas, de sua estrutura, organização, currículo, política, cultura etc. (MANTOAN, 2001; 2004, MITTLER, 2003; LOCH, 2007).

Verificamos, portanto, que são muitas as premissas da educação e da escola inclusivas. Acreditamos que, em algumas delas, o contexto arquitetônico pode estar direta ou indiretamente relacionado, como será observado em capítulo mais adiante.

1.3 Arquitetura Inclusiva e Acessibilidade

O tema da inclusão tem permeado debates e práticas das mais diversas áreas, de atores sociais distintos, principalmente na busca por uma cidadania plena.

No campo de conhecimento da Arquitetura, não é diferente. A inclusão tem sido refletida e trabalhada sob diferentes aspectos, que vão desde o viés do poder aquisitivo, até o contexto das categorias ou grupos sociais tradicionalmente postos à margem da sociedade, sendo este último o enfoque contemplado nesse trabalho através da abordagem sobre pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, como já apresentado.

Decerto, pelo menos uma parte de arquitetos e urbanistas demonstra estar mais consciente e/ou tem tido o interesse e a possibilidade de se envolver com os desafios referentes a esse contexto, através da atuação acadêmica e/ou profissional, com diversas iniciativas, dentre elas: promoção e participação em eventos; atuação e representação em ações referentes à criação de leis e normas, bem como políticas, planos e programas; realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão; e desenvolvimento de projetos e construções que perpassam o tema.

Entretanto, um das questões relacionadas à Arquitetura Inclusiva refere-se a sua própria definição, que ainda parece estar pouco explícita nos documentos e trabalhos, tanto no contexto desse campo do conhecimento quanto em outros: da Educação, do Direito, da Cultura etc. Por conseguinte, na tentativa de conceituá-la, defendemos que significa “arquitetura acessível”, “arquitetura universal” ou “arquitetura para todos” (CONDE, 1994, p.94), sendo aquela que respeita a diversidade humana e garante qualidade de vida, estando “voltada para a acessibilidade de um maior número de usuários” (DUARTE e COHEN, 2003, p. 01).

De modo complementar, apoiamo-nos no entendimento de que a arquitetura deve ser compreendida por seu valor mais profundo, de coisa humana e que, portanto, ela mesma é não apenas o lugar dessa condição, mas uma parte dela (ROSSI, 2001, p.23).

Acreditamos que a Arquitetura e seus espaços só têm sentido quando relacionados às pessoas, conforme enuncia Ching (1998):

O espaço engloba constantemente nosso ser. Através do volume do espaço nos movemos, percebemos formas, ouvimos sons, sentimos brisas, cheiramos as fragrâncias de um jardim em flor. [...] Sua forma visual, suas dimensões e escala, a qualidade de sua luz – todas essas qualidades dependem de nossa percepção dos limites espaciais definidos pelos elementos da forma. (CHING, 1998, p. 92).

Nessa perspectiva, a questão do espaço aborda diferentes aspectos, além de físico-espaciais e funcionais; como, por exemplo, o contexto das relações - psicológicas, sociais, culturais, dentre outras – que acontecem nele ou através dele. Da mesma maneira, os espaços educacionais são carregados dessas possibilidades, como pode ser exemplificado em algumas abordagens pedagógicas.

Na relação entre pessoa e espaço está inserida a noção de ambiente, cujo termo, procedente do latim, significa “ao que cerca ou envolve” ou “ao meio em que vive cada um” (FERREIRA; FERREIRA; SILVEIRA, 2010, p. 101).

No contexto arquitetônico, consiste na “combinação das condições externas que podem influir, modificar ou afetar as ações de uma pessoa” (BURDEN, 2006, p.). E, mais do que isso, ele refere-se ao espaço experimentado, vivido, relacional e que se transforma permanentemente (SCHLEE et al., 2009).

A atribuição de valor dada a um determinado espaço em função dessas circunstâncias o caracteriza como lugar, conforme explicação de Tuan (1983, p.6):

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] As ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. (TUAN, 1983, p.6).

Heidegger (2002) também explica que a arte deve edificar lugares (pessoais) e não espaços (impessoais), já que o espaço é receptáculo da alienação e o lugar é a clareira que acolhe o homem. Para ele, a essência de construir não é a produção industrial de espaços para as coisas, mas a construção de lugares para os homens.

Assim, a arquitetura consiste em qualquer atividade humana de transformação do espaço de forma intencional dentro de um esquema de organização, possuindo significado e comunicação explícita (DUARTE, 2010). De acordo com Tuan (1976):

"[saber] como um simples espaço se torna um lugar intensamente humano é uma missão para o humanista; para tanto, ele se utiliza de interesses distintamente humanísticos, como a natureza da experiência, a qualidade da ligação emocional aos objetos físicos, as funções dos conceitos e símbolos na criação da identidade do Lugar." (TUAN, 1976, p.269).

Acreditamos então que o entendimento da dinâmica ambiental e das relações nos espaços, que os transforma em lugares, perpassa por questões humanas mais sensíveis. Nessa perspectiva, incorporamos a noção de “ambiente sensível”, estudada por Jean-Paul Thibaud (2004, p. 146), para o qual “o lugar possui um investimento corporal indissociável de seu poder de orientação e de expressão”, devendo ser compreendido como um “espaço encarnado” (Ibid, p.146-147).

Esse contexto está relacionado ao estudo da ambiência, que se refere ao conjunto de aspectos sensíveis e dinâmicos dos lugares, assim como de seus usuários, conforme apresenta Duarte *et al* (2013):

Ambiências reúnem a apreensão pelos sentidos de uma pessoa situada em determinado ambiente (a temperatura, os sons que nele se produzem, os cheiros, a dinâmica do ar, a dinâmica dos corpos que nele transitam), mas também a carga emocional que dele emana. (DUARTE *et al*, 2013, p.3).

A ambiência funciona como um meio que interliga diferentes elementos de uma dada situação, conferindo a eles uma determinada unidade, uma fisionomia de conjunto (THIBAUD, 2004). Nesse aspecto, Duarte *et al* (2012) ainda acrescenta:

Tudo o que nos cerca precede e remonta uma ambiência. Tudo o que nos rodeia é produzido por práticas sociais que, por suas atividades, definem o ambiente urbano. A ambiência, desta forma, funciona como um agente de ligação entre as diversas sensações experimentadas pelos usuários das cidades em uma dada situação. Por isso ela não pode ser reduzida a uma somatória de objetos isolados, de impressões consecutivas ou moldes de comportamentos individuais. Na realidade, é a ambiência que unifica um suporte espacial e o preenche de significados, num processo de retroalimentação que nos permite compreender que não percebemos a ambiência e, sim, percebemos de acordo com ela. (DUARTE *et al*, 2012, p.3).

A ambiência “é coisa inerente a estar no mundo” (AUGOYARD, 2009), sendo um conceito “fácil de sentir, mas difícil de explicar” (AUGOYARD, 2004 apud DUARTE *et al*, 2013, p. 3).

Considerando Thibaud (2012, p. 10), “a noção de ambiência restitui o lugar dos sentidos na experiência dos espaços vividos; ela permite caracterizar nossas formas de

experienciar a vida urbana; ela auxilia também a imaginar e criar espaços urbanos e arquitetônicos”.

Diante do exposto, sob a ótica de que o principal objetivo da Arquitetura deva ser garantir a qualidade de vida de quem a vivencia, ela deixa de ser reconhecida apenas a partir de suas características físicas (construtivas) e passa a ser analisada e discutida enquanto “espaço ‘vivencial’, sujeito à ocupação, leitura, reinterpretação e/ou modificação pelos usuários” (ELALI, 1997, p. 353). Conforme a autora, trata-se de um processo que “implica, necessariamente, a análise do uso - enquanto fator que possibilita a transformação de espaços em lugares - e a valorização do ponto de vista do usuário, destinatário final do espaço construído, e portanto imprescindível à compreensão da realidade”.

Portanto, ao considerarmos a acessibilidade como uma condição da arquitetura inclusiva, sustentamos que sua abordagem também perpassa pelo contexto humanista, que envolve a tentativa de compreensão, a partir da diversidade e da busca de qualidade de vida, de como o espaço é experienciado e que relações aí se estabelecem. Nessa perspectiva, à abordagem dos aspectos físicos, espaciais, construtivos, funcionais e plásticos do espaço construído, acrescentamos contextos sociais, culturais, emocionais e afetivos do usuário a sua compreensão.

Esse entendimento referente à acessibilidade não é contemplado em outros campos do conhecimento - como por exemplo, o da Educação -, quando os mesmos tentam relacioná-la aos aspectos arquitetônicos e comunicacionais. Possivelmente, isso se deve, por um lado, à própria criação do conceito; e, por outro, à pouca compreensão do que é a Arquitetura, numa visão mais holística.

A origem do uso do termo “acessibilidade” relacionado à condição de acesso das pessoas com deficiência na arquitetura e ambientes construídos se deu no surgimento de serviços de reabilitação física e profissional no final dos anos de 1940, cujos profissionais constataram que a prática da integração de adultos reabilitados, ocorrida na própria família, no mercado de trabalho e na comunidade em geral, era prejudicada pela existência de barreiras físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo (SASSAKI, 2009).

Uma conferência internacional, realizada na Suécia em 1961, reuniu esforços de países europeus, Japão e Estados Unidos objetivando a busca da redução de barreiras arquitetônicas para pessoas com deficiência (CAMBIAGHI, 2007). Em seguida, no ano de 1963, foi criada a comissão “*Barrier-free Design*”⁸, em Washington (EUA), que questionou os projetos modulares desenvolvidos por arquitetos e urbanistas da época e impulsionou a discussão voltada para o desenho de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequadas à utilização por pessoa com alguma deficiência ou com mobilidade reduzida.

A partir dessa década de 1960, uma nova perspectiva demonstrou uma estreita relação entre as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência, o uso dos ambientes em que viviam e as atitudes dos demais membros da sociedade em relação a eles. Nesse período, as universidades americanas iniciaram as primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus recintos: áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, lanchonetes etc.

Tudo isso impulsionou, nos anos 1970, os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como a operacionalização das soluções idealizadas (SASSAKI, 2009). Ademais, houve maior compreensão das necessidades sociais das pessoas com deficiência, através de ampla discussão mundial sobre o assunto e também a busca de políticas públicas que considerassem as necessidades dessa parcela da população.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, com o lema “Participação Plena e Igualdade”, que contribuiu para a criação do Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência, considerando três princípios básicos: a prevenção de deficiências; a reabilitação das pessoas que as adquiriram; e a promoção da igualdade de oportunidades. Houve também várias campanhas em âmbito mundial para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir sua eliminação, tanto em relação aos ambientes já construídos, quanto aos novos projetos.

Essas ações foram importantes para a busca de condições de igualdade de oportunidades em relação a esse contexto social, principalmente em se tratando de acesso, permanência e utilização de espaços e objetos comuns a todas as pessoas. A

⁸ Mais tarde, esse conceito de desenho livre de barreiras evoluiu para o de “*Universal Design*” (ou “Desenho Universal”), como será observado mais adiante.

partir dessas necessidades e da procura por soluções nesse sentido, foi-se construindo o conceito de "acessibilidade".

O aspecto da participação plena das pessoas com deficiência nos processos referentes ao tema, cuja manifestação⁹ já tinha se iniciado na década de 60, também se tornou fundamental na promoção da acessibilidade. A crença de que nenhuma ação é efetiva sem a participação dos próprios afetados e interessados, mesmo que representados por organismos legitimamente formados, de modo a se obter o controle social e o monitoramento de sua implementação, fez com que houvesse a apropriação do lema "*Nothing About Us Without Us*" (ou "Nada Sobre Nós, Sem Nós") nos movimentos de reivindicação dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesse contexto, houve o entendimento que nenhuma política deve ser decidida por uma pessoa sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido pela mesma.

Em 1987, o americano Ron Mace, arquiteto que usava cadeira de rodas e respirador artificial, criou a terminologia "*Universal Design*", baseando-se na percepção da necessidade de se aproximar as coisas que se projeta e produz, tornando-as utilizáveis por todas as pessoas. Desse modo, o Desenho Universal passou a representar as soluções arquitetônicas, dentre outras, que davam a todos, a possibilidade de utilizar, com segurança e autonomia, os diversos objetos e espaços construídos, evitando-se a necessidade de criar ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências (CAMBIAGHI, 2007).

Nos anos 1990, os estudos e as práticas em prol da acessibilidade, respaldados pelo paradigma do desenho universal, aumentaram consideravelmente. Nessa mesma década, Ron Mace criou um grupo com arquitetos para estabelecer os sete princípios do desenho universal: igualitário – uso equitativo; adaptável – uso flexível; óbvio – uso simples e intuitivo; conhecível – informação de fácil percepção; seguro – tolerância ao erro; sem esforço – baixo esforço físico; abrangente – dimensões e espaço para

⁹ Até a década de 60, as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de caridade, não podiam opinar e tinham de obedecer às decisões que os especialistas e os pais tomavam por elas, em tudo o que se referia à vida delas. A situação começou a mudar em 1962 quando um grupo de 7 pessoas, todas tendo deficiências muito severas (tetraplegia em sua maioria), resolveu agir. Edward V. Roberts (ou simplesmente Ed Roberts) e seus amigos (conhecidos em Berkeley como "Os Tetras Rolantes") criaram o serviço de atendentes pessoais de que eles mesmos precisavam a fim de viver com autonomia, o que originou o movimento de direitos das pessoas com deficiência nos EUA (SASSAKI, 2007).

aproximação e uso. Estes conceitos passaram a ser mundialmente adotados para qualquer programa de acessibilidade plena (CAMBIAGHI, 2007).

Nessa perspectiva, o conceito do desenho universal surgiu como consequência das manifestações de dois grupos sociais: as pessoas com deficiência, que sentiam suas necessidades colocadas à margem por profissionais das áreas de construção e arquitetura; e dos profissionais dessa área, que intencionavam a democratização dos valores e uma visão mais ampla na concepção dos projetos (CAMBIAGHI, 2007, p. 72).

A partir dos anos 2000, a busca pelo atendimento à acessibilidade foi impulsionada por maior conscientização das pessoas, bem como por estabelecimento de convenções e documentos importantes. A própria União Europeia estabeleceu, em 2003, o ano europeu das pessoas com deficiência e, em seguida, desenvolveu o documento *“2010: A Europe Accessible for All”*, objetivando a promoção da acessibilidade. O texto do relatório sugere que um ambiente construído acessível é a chave para uma sociedade baseada na igualdade de direitos, e fornece aos cidadãos a autonomia e os meios necessários a uma vida social e econômica ativa, tornando-os capazes de procurar emprego, receber educação e formação, dentre outros (LENARDUZZI, 2003, p. 3). Os princípios norteadores dessa proposta são: a acessibilidade é uma preocupação para todos, não só para uma minoria com deficiência física; a acessibilidade deve ser tratada de forma global e integrada; as políticas de acessibilidade só podem ser concebidas e implementadas com a participação das pessoas e das organizações que as representam; a acessibilidade é a chave para o desenvolvimento sustentável, porque aumenta a qualidade de vida e torna o ambiente urbano mais habitável. Com isso, é possível verificar a amplitude do tema, que envolve a necessidade de conscientização, envolvimento e integração das pessoas, dentre outras condições.

No contexto ibero-americano, o ano de 2004 foi definido pela Cúpula dos Chefes de Estados desses Países como o Ano Ibero-Americano da Pessoa com Deficiência, sendo marcado por uma série de eventos e iniciativas que buscaram mobilização em torno da melhora da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Isso também colaborou para o aumento da conscientização relacionada ao tema no Brasil. No mesmo ano, por exemplo, houve a criação do Programa Nacional de Acessibilidade no Plano Plurianual 2004/2007, que teve como premissa a capacitação e especialização de técnicos e agentes sociais em

acessibilidade, campanhas educativas e fiscalização das leis. Também foi lançado o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível, a fim de desenvolver ações para o incentivo à acessibilidade nos sistemas de transporte e circulação de vias públicas para as pessoas com restrição de mobilidade - como idosos, crianças, gestantes, obesos, além das pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006a), mencionada anteriormente nesse trabalho, também foi um documento importante no contexto da acessibilidade, definindo-a “em seu sentido amplo, como ingresso e permanência aos meios físicos e aos de comunicação (desenho universal) e aos sistemas, políticas, serviços e programas implementados pela comunidade” (PAULA, 2008, p.33). A Convenção se refere ao tema como um modo para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida, “evidenciando uma visão atualizada das especificidades destas pessoas, que buscam participar dos meios mais usuais que a sociedade em geral utiliza para funcionar plenamente, não se reduzindo apenas à acessibilidade ao meio físico” (VITAL; QUEIROZ, 2008, p. 50).

Esses acontecimentos e acordos foram contribuindo para os avanços referentes às leis e normas brasileiras em relação à promoção da acessibilidade, inclusive no âmbito da Arquitetura, conforme será abordado a seguir.

1.4 Leis e Normas da Acessibilidade no Brasil

No contexto brasileiro, a acessibilidade já é referenciada na Lei Magna do país, a Constituição Federal de 1988, que em seu capítulo VII, art. 227, prevê a “facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988). Vale destacar no texto, a condição descrita para que ela ocorra, que depende da supressão de certo aspecto subjetivo e de sentimento, o preconceito, além de barreiras arquitetônicas, cujo termo provavelmente emana um sentido mais físico-espacial.

Quanto a legislações educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) apresentou como princípio geral a igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola, mas não especificou os atributos necessários para isso. No contexto arquitetônico, esses aspectos foram tratados através de portarias do Ministério da Educação (MEC) como, por exemplo, a de nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999c), que posteriormente foi substituída pela de nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), e dispôs sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras¹⁰ de deficiências, de modo a instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Nelas, há algumas determinações diferenciadas de acordo com o tipo de deficiência do aluno, mas estão restritas aos aspectos físico, visual e auditivo, além de se apresentarem incompletas no âmbito da inclusão.

Desse modo, em relação à arquitetura, foram as leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 - sobre a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, dentre outras (BRASIL, 2000b) e nº 10.098, 19 de dezembro de 2000 - sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2000c), que contribuíram bastante para as ações nesse sentido. Posteriormente, a promulgação do Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamentou as respectivas legislações (BRASIL, 2004b), incitou avanços no tratamento da questão; possivelmente pelo fato de se adotar uma normatização regulamentadora.

Mais recentemente, a lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor em janeiro de 2016, e que objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, também abordou o tema da acessibilidade, inclusive no contexto da arquitetura escolar:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2015b, s.p.).

¹⁰ Utilizamos, nesse caso, o termo “portador” por ele ser apresentado assim na respectiva legislação mencionada no texto.

Decerto, no âmbito arquitetônico, além dos documentos legislativos, temos como referências as Normas Técnicas Brasileiras (NBRs), estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Uma das normas mais importantes no contexto em questão é a NBR 9050, por apresentar os parâmetros técnicos de acessibilidade para edificações, espaços urbanos e objetos de uso das pessoas. Essa Norma foi editada pela primeira vez em 1985 e revisada em 1994, 2004 e mais recentemente, em 2015.

O documento atual permanece com a compreensão, dada desde 2004, de que a acessibilidade não tem um público específico, como nas versões anteriores que reportavam as definições e determinações voltadas às pessoas com deficiência. Desse modo, contempla o conceito de Desenho Universal, definindo essa condição a todos e não mais a um grupo da sociedade. Além disso, o texto parece ter evoluído no sentido de contemplar, para além do enfoque arquitetônico e urbanístico, um pouco mais dos aspectos da comunicação, sinalização e informação. Isso é observado inclusive na definição do termo:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ABNT, 2015, p.02).

Verifica-se, portanto, que o conceito de acessibilidade foi ampliado, incorporando e/ou enfatizando: novos elementos - “transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações”; os tipos de usos – “abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo”; e as zonas – “tanto na zona urbana como na rural”. Além disso, houve uma preocupação em destacar ainda mais o contexto do Desenho Universal e seus princípios, sendo os mesmos incorporados no anexo da norma.

Considerando o contexto escolar, também há outras normas que fazem referência direta ou indireta aos edifícios e ambientes construídos escolares. A NBR 15.599 de 2008, intitulada “Acessibilidade - Comunicação na Prestação de Serviços”,

contribui com especificações relacionadas à acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, abrangendo determinações referentes a ambientes, mobiliários, recursos materiais e de tecnologias assistivas, dentre outros, conforme apresentadas a seguir:

5.3.1 Os ambientes de ensino devem prover:

- a) mapas táteis, com a descrição de seus espaços [...];
- b) espaços construídos e sinalizados, como especificado na ABNT NBR 9050;
- c) salas de aula devidamente iluminadas;
- d) salas de aula com conforto acústico para viabilizar a comunicação, com ou sem amplificação sonora, como especificado nas ABNT NBR 10152 e ABNT NBR 12179;
- e) segurança e conforto ao aluno, inclusive nos brinquedos e mobiliário;
- f) alarmes sonoros e visuais como especificado na ABNT NBR 9050:2004, 5.1 5;
- g) sinalização luminosa intermitente (tipo flash), para avisos de: intervalo e de mudança de professor, na cor amarela; incêndio ou perigo, em vermelho e amarelo, com flashes mais acelerados. (ABNT, 2008, p. 06).

Verificamos, portanto, algumas condições definidas para a promoção da acessibilidade nas escolas. Entretanto, há muitos desafios a serem superados. Acreditamos que as escolas devem estar adequadas às necessidades de todos os alunos. Porém, como os alunos que necessitam dessas adequações representam uma minoria, esse problema ainda persiste.

Além disso, conforme Machado (2007), é necessário adequar os espaços das escolas já construídas e orientar os novos projetos com base na acessibilidade; sendo que apenas rampas e banheiros adaptados, não são suficientes para que os princípios da acessibilidade sejam consolidados.

Nessa perspectiva, compreendemos que é possível avançar no tratamento da temática da acessibilidade. No campo do conhecimento educacional, esse entendimento é demonstrado com abordagens sobre as diferentes dimensões da acessibilidade.

1.5 Dimensões e Barreiras da Acessibilidade

Apesar de o conceito “acessibilidade” estar bastante relacionado ao contexto físico-espacial em algumas leis e normas sobre o assunto, alguns autores sugerem que se deva trabalhar outras dimensões para sua efetivação.

Sasaki (2009, s.p.) acredita que “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica”. Em seus estudos, divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões, mostrando que “todas são importantes, já que se faltar uma, compromete as outras”. Para cada contexto, ele relaciona as barreiras que podem comprometer o processo da inclusão.

As barreiras, por sua vez, são definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015b). Conforme a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), elas podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015b, p.).

As abordagens sobre o tema das barreiras partem do princípio de que sua identificação e eliminação possibilitam a criação de um ambiente confortável, participativo, acessível e seguro para o homem (LOCH, 2007).

Nessa perspectiva, Sasaki (2009, s.p.) relaciona as seguintes dimensões da acessibilidade e respectivas barreiras que podem comprometer o processo da inclusão: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com deficiência). Na conjuntura educacional, ele também estabelece essa relação (QUADRO 1).

Entretanto, além de eliminar as barreiras existentes, acredita-se ser necessário promover condições, em todos os contextos, para que elas não se façam presentes, a fim de se anteceder ao problema e garantir melhores condições de inclusão e qualidade de vida das pessoas.

Ainda sobre as diversas abordagens da acessibilidade, no que se refere à educação, Leitão (2014, p. 23) defende que a acessibilidade é condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo os contextos atitudinal, físico, tecnológico, informacional, comunicacional, linguístico e pedagógico, dentre outros. Entretanto, ela não estabelece uma categorização com definições precisas do que se entende por cada dimensão. Há apenas alguns exemplos de ações desenvolvidas nesses contextos no âmbito da instituição educacional abordada. No tocante à acessibilidade físico-arquitetônica, o trabalho refere-se a adaptações de setores ou unidades acadêmicas, prioritariamente onde há alunos ou servidores com deficiência. Sobre o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação, são sugeridos: a adoção de procedimentos tecnológicos para a transformação do portal institucional acessível a todos; o aprimoramento de estratégias para possibilitar acervos e bibliotecas acessíveis; e o planejamento de modificações nos programas televisivos. Quanto à acessibilidade linguística, as ações se relacionam à oferta de cursos e profissionais tradutores e intérpretes, a fim de garantir a acessibilidade na comunicação e interação entre pessoas.

Quadro 1 Dimensões da Acessibilidade.

Dimensões	Eliminação de barreiras	Contexto da educação
Acessibilidade arquitetônica	Barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).
Acessibilidade comunicacional	Barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).	Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.
Acessibilidade metodológica	Barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).	Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas [...]. Os familiares terão uma participação importante ao ajudar os professores e técnicos a identificarem os níveis de desenvolvimento das inteligências de seus filhos.
Acessibilidade instrumental	Barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).	Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braile, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc.
Acessibilidade programática	Barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).	Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.
Acessibilidade atitudinal	Preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral.	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo.

Fonte: Própria (a partir de SASSAKI, 2009), 2014.

Há também autores que trabalham o contexto da acessibilidade educacional, com enfoque em apenas um determinado aspecto. Guedes (2007); Lima e Tavares (2007), Tavares (2012), por exemplo, estudam a dimensão atitudinal, por acreditarem que a efetivação do direito à educação passa por questões que a envolvem. Partindo desse princípio, as atitudes que se tornam limitantes a essas pessoas comprometem a dignidade, a capacidade de ser cidadão e a condição humana nos âmbitos social, político, cultural e até moral.

A expressão acessibilidade atitudinal já foi questionada por autores como Manzini (2008), por não se referir às questões concretas e, por isso, extrapolarem a definição expressa em documentos importantes, como o decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b). Entretanto, concordamos com o que é defendido por Tavares (2012):

“as barreiras sociais e atitudinais é objeto de reflexão e combate no mais democrático tratado de direitos humanos reconhecido mundialmente: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006)”, sendo o primeiro tornado constitucional no Brasil (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/ 2009), esteia-se na tríade: não discriminação, direitos humanos e desenvolvimento social. (TAVARES, 2012, p. 94).

Nesse sentido, a recente Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) aborda aspectos relacionados ao contexto atitudinal, o que parece demonstrar que contextos ditos abstratos, como, por exemplo, os que envolvem o conhecimento sensível, ganham cada vez mais espaços nas discussões e determinações referentes à acessibilidade.

Desse modo, acreditamos que os trabalhos até então apresentados são muito importantes e representam avanços quanto às discussões e práticas que envolvem a acessibilidade. Entretanto, buscamos avançar nos estudos relacionados ao tema, que considerem não só as questões física-espaciais ou de eliminação de barreiras para a promoção da inclusão, por acharmos que há outros aspectos intrínsecos a essa condição, que inclusive se relacionam à Arquitetura, quando ela é compreendida de forma mais holística.

1.6 *Acessibilidade Plena*

Conforme Duarte e Cohen (2013, s.p.), é preciso “repensar o significado do conceito de 'Acessibilidade', atribuindo a este termo um conteúdo mais abrangente do que simplesmente o da eliminação de barreiras ou das soluções físicas de acesso”. As autoras introduzem e trabalham o conceito de “*acessibilidade plena*”, que “significa a possibilidade de compartilhar o espaço e de efetuar trocas; a capacidade do lugar de acolher seus visitantes, a aptidão do local em gerar empatia e afeto em seus visitantes” (DUARTE et al, 2013, s.p.). As pesquisadoras apresentam a seguinte explicação para essa vertente:

O Conceito de *Acessibilidade Plena* parte do princípio de que apenas uma boa acessibilidade física não é suficiente para que o espaço possa ser compreendido e DE FATO usufruído por todos. A *Acessibilidade Plena* significa considerar mais do que apenas a acessibilidade em sua vertente física e prima pela adoção de aspectos emocionais, afetivos e intelectuais indispensáveis para gerar a capacidade do Lugar de acolher seus visitantes e criar aptidão no local para desenvolver empatia e afeto em seus usuários”. (DUARTE; COHEN, 2012).

Verificamos, portanto, que além dos aspectos físicos, as condições emocionais, afetivas e intelectuais também são importantes nas abordagens que envolvem a acessibilidade. Nessa conjuntura, destacamos a questão do afeto, que tem sido estudada na psicologia ambiental e tem permeado os trabalhos sobre a *acessibilidade plena*. De acordo com Duarte et al (2013, s.p.), “o conceito de ‘afeto ao/pelo Lugar’ tem aprofundado seus significados nas análises acerca das relações pessoa-ambiente com base em sentimentos gerados pela experiência espacial”.

Desse modo, outra característica enfatizada por Cohen e Duarte (2012) em relação a essa abordagem da acessibilidade consiste na promoção de condições de “*experienciação do lugar*”, indicando um processo de promoção da experiência em um determinado espaço, permitindo que lhe seja atribuído valor e significado por quem o vivencia. Nesse sentido, Tuan (1983) considera que as pessoas podem desenvolver afetividade pelos espaços quando estes se transformam em lugares, permitindo uma real experiência espacial.

Partindo desse princípio, até mesmo o afeto que se tem de um lugar está atrelado à experiência que se pode ter neste espaço (DUARTE et al, 2013):

Ter “afeto pelo Lugar” e ser “afetado por ele” são, na verdade, dois lados de uma mesma realidade: a experiência nas ambiências desencadeia impulsos para uma ação que leva a um sentimento de apropriação. Ser afetado por um Lugar significa experienciá-lo e viver memórias afetivas relacionadas com momentos dessa experiência, possibilitando a ação de acordo com elas. Assim afetar-se por um Lugar passa a fazer parte de uma singular experiência sensorial e emocional. (DUARTE et al, 2013, s.p.).

A realização dessa vivência não abrange somente aspectos emocionais e afetivos. A consciência e o (re)conhecimento do lugar em que o corpo está situado são permitidos pela sensorialidade, ou utilização dos sentidos – tato, visão, audição, cinestesia, olfato, paladar - que se interrelacionam. Nesse contexto, a equiparação de oportunidades “significa permitir o acionamento conjunto dos sentidos e sensações”; ademais, “desde que lhe sejam fornecidas condições ideais, por meio de seus sentidos, o homem reconhece o ambiente onde se encontra e passa a atuar sobre ele” (DUARTE et al, 2013, s.p.).

Como apresenta Merleau-Ponty (1999), o corpo consiste em uma fonte de sentidos, ou seja, de significação da relação do sujeito com o mundo; porém, um indivíduo visto na sua totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor, com as coisas que nos cercam. Nessa perspectiva, a relação com o outro também se insere nessa abordagem através do entendimento da alteridade, cuja concepção parte do pressuposto de que o homem interage e interdepende do Outro, que não é apenas constituído de pessoas, mas também da ambiência¹¹ criada por elas.

Conforme Duarte et al (2012, p. 08), “o lugar do Outro permite que conheçamos um pouco sobre o nosso próprio lugar. Permite acolher o que nos é diferente [...]”. Além disso, “o ‘estar com o Outro’ é condição *sine qua non* para que as pessoas sintam-se integrantes e integradas nas ambiências urbanas, conformando territórios e proporcionando sentimentos de pertencimento.”

¹¹ Uma ambiência pode ser compreendida como um “pacote” constituído do lugar e de suas características sensíveis e emocionais (DUARTE e COHEN, 2013). Nesse trabalho, a abordagem sobre esse tema é feita no capítulo referente ao contexto escolar.

A *acessibilidade plena* denota a possibilidade de efetuar trocas (DUARTE et al, 2013), que é concebível através do convívio, da interação. Esta, por sua vez, remete às relações que se estabelecem entre as pessoas e entre elas e os lugares, tratando-se de um encontro no qual cada um dos membros pode sair diferente de quando entrou, em algum aspecto e/ou em algum grau, conforme Durán (1993) apresenta:

A interação pode ser vista como, num dado momento do percurso de vida de dois sujeitos, a influência de um sobre o outro que, de alguma forma elaborada por esse outro, a partir de estruturas previamente organizadas, se constitui em momento de transformação/ desenvolvimento dessas estruturas. (DURÁN, 1993, S.P.).

Ainda conforme esse autor (idem, 1993, s.p.), a interação é a condição de construção do indivíduo e seus resultados “são importantes nos encontros posteriores entre os mesmos indivíduos e desses com outros, de tal modo que se propagam no tempo, no interior dessa relação entre os mesmos indivíduos e no espaço, participando da interação desses com outros”. Com isso, acreditamos que a dimensão coletiva dessas mudanças tende a impulsionar novas configurações sociais, culturais e principalmente emocionais; por isso, a possibilidade da interação e das trocas inerentes a ela, viabilizada pela participação do sujeito, se mostra muito importante no contexto da *acessibilidade plena*, que está voltada para a necessidade de adoção de aspectos emocionais e afetivos que resultam num espaço que acolhe todos os usuários em potencial (COHEN E DUARTE, 2000).

Com isso, verificamos que o contexto da Acessibilidade envolve um conteúdo bastante abrangente, e que passa por questões de afeto, empatia, *experientiação*, trocas, entre outros.

1.7 Associações entre Escola Inclusiva e *Acessibilidade Plena*

Por meio de leituras das obras de pesquisadores e de documentos relacionados aos direitos da pessoa com deficiência, expostas nas seções anteriores, observamos que algumas premissas são comumente narradas nos campos do conhecimento da Arquitetura e da Educação, e particularmente da Escola Inclusiva e da *Acessibilidade Plena*.

A sistematização de dados, conforme demonstrado no capítulo referente aos passos metodológicos, nos possibilita identificar pelo menos quatro contextos que estão associados às duas áreas do conhecimento aqui abordadas, que parecem ser atributos qualitativos importantes para a promoção da inclusão e da qualidade de vida de alunos com deficiência nas escolas. São eles: afetividade, experiência, interação, atitude.

Apresentaremos aqui esses fatores, com uma explicação sobre seu entendimento e as características que os envolvem.

1.7.1 Afetividade

Atualmente, há uma tendência na consolidação de estudos que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano, contribuindo para a abordagem sobre a dimensão afetiva (LEITE e TASSONI, 2002).

O afeto constitui-se no elemento básico da afetividade, que consiste em um processo que abrange um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (CODÓ; GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

Considerando Mahoney e Almeida (2005, p.19), a “afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis”, em que ser afetado é “reagir com atividades externas/internas que a situação desperta”. Assim, a afetividade é

utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às formas de expressão humanas e às vivências dos indivíduos.

No contexto educacional, muitos autores (Dantas, 1992; Freire M. 1994; Codo e Gazzotti, 1999, entre outros) apontam a necessidade de se considerar a afetividade para melhorar o processo pedagógico. Além disso, há pesquisas (Pinheiro, 1995; Almeida, 2001; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; entre outras), tendo como pressupostos algumas teorias como as de Vygotsky, 1989; Piaget, 2005; Wallon, 2007; Freire, 2003, dentre outros, que vem contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

No âmbito da educação para todos, busca-se na afetividade o meio para a inclusão. Dessa forma, ela “é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando à escola” (MATTOS, 2008, p. 57).

Essa perspectiva também é apresentada em documentos educacionais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que sustentam que “os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos” (BRASIL, 1997a, p.64). Nesse sentido, “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano” (ALMEIDA, 1999a, p. 52).

Considerando, portanto, o desenvolvimento humano, a afetividade manifesta-se inicialmente nos gestos expressivos e no movimento, para posteriormente ganhar maior complexidade, através da obtenção dos significados da postura, aquisição de linguagem, advento da função simbólica e de novos canais de expressão, além de novas formas de manifestações e interações que caracterizam a “cognitivização da afetividade” (DANTAS, 1992, p. 75).

Sendo assim, as manifestações iniciais são substituídas por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade (ALMEIDA, 1999a). Além disso, “adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva” (LEITE E TASSONI, 2007, p. 126).

Desse modo, pressupomos que a vivência no contexto escolar é marcada pela afetividade em todos os seus aspectos, sendo um fator de grande importância nas

relações que se estabelecem entre os sujeitos e entre eles e os diversos objetos e lugares de conhecimento. Entendemos também que, embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes do meio em que acontecem, pois se relacionam com a possibilidade e qualidade das interações nele estabelecidas enquanto experiências vivenciadas. Da mesma maneira, tais vivências vão marcar e conferir ao meio um sentido afetivo.

Sendo assim, sustentamos que a arquitetura também se relaciona a esse processo da afetividade. Particularmente no contexto da *acessibilidade plena*, verificamos que “a aptidão do local em gerar empatia e afeto em seus visitantes” (DUARTE et al, 2013, s.p.) torna-se uma premissa importante, pois possibilita a identificação com o lugar (PROSHANSKY; ITTELSON, 1974), contribuindo para a apropriação, o vínculo e a satisfação referente a ele, como também para as atividades nele realizadas.

1.7.2 Experienciação

Nesse trabalho, consideramos o que é exposto por Bondía (2002, p. 21), ou seja, que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Para esse autor (idem, 2002, p.21), a experiência tem sentido quando o ser humano, de fato, se apropria dela e estabelece conexão significativa entre os acontecimentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Desse modo, a experiência se caracteriza por vivências que trazem sentido e significado para as pessoas. Além disso, ela possui capacidade de formação e

transformação, já que “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Entretanto, para que haja a experiência, torna-se necessário oportunizá-la, estando a condição do acesso - enquanto possibilidade de alcance, percepção e entendimento para a utilização de espaços, mobiliários, serviços, dentre outros - vinculada a ela. Nesse contexto, a adoção de novas soluções, a eliminação de barreiras, bem como a flexibilidade, podem contribuir para esse processo.

A experiência também se relaciona aos aspectos da participação e da autonomia, pois a possibilidade de o ser humano agir, e com independência, não só cria condições para que ela se efetive, como a enriquece.

De acordo com Dalbosco (2010), a centralidade da experiência para a educação humana é inequívoca; sendo o seu papel no processo de ensinar e aprender algo na sociabilidade humana enfatizada por vários autores de matrizes teóricas distintas. Um deles, John Dewey (1978), compreende a experiência como uma fase da natureza, pela qual ocorre a interação entre o ser e o ambiente e estes são modificados. Nessa perspectiva, pensa a educação como:

[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (DEWEY, 1978, p. 17).

O autor (DEWEY, 1971) também defendia que a experiência é considerada educativa se aumenta a qualidade das relações no ambiente e serve como base para interações cada vez mais amplas.

No contexto da educação inclusiva, a possibilidade de experiências no ambiente escolar também é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento das pessoas e, “quanto mais diversificadas forem essas experiências, quanto mais instigantes esses desafios, mais se aprende” (SARTORETTO, 2011, s.p.). Nessa perspectiva, é importante que se dê a esses sujeitos condições e oportunidades de experiências escolares, possibilitando a (con)vivência, até mesmo como forma de enriquecimento do processo educacional.

Como foi observado, a experiência pretende indicar o que é vivido pelo indivíduo e com o que ele encontra-se implicado ou comprometido de forma singular, estando seu sentido relacionado à noção de processo, ao experienciar como o mesmo que vivencia o mundo e a si mesmo de acordo com sua subjetividade (DUEK, 2006). Desse modo, considerada como processo, a experiência ganha os contornos de *experienciação*¹².

Como já foi observado, no contexto da *Acessibilidade Plena*, um dos fatores importantes consiste nas condições de “experienciação do lugar”, sendo o “lugar”¹³ um conceito que surge a partir do usuário, no campo da simbolização, da experiência e da formação de vínculos identitários (DUARTE et al, 2007). Nesse caso, de acordo com Tuan (1983), o lugar aparece quando o indivíduo desenvolve afetividade em relação a esse local e isso só é possível por intermédio da experiência. Trata-se, portanto, de um “processo contínuo, ininterrupto, no qual o ambiente é modificado, recebe afetos, toma novas significações, modifica o indivíduo que o usa e volta a ser alterado, em seus valores e significados em cada momento” (DUARTE, 2013, p. 28). A esse processo é dado o nome de “moldagem do Lugar” (DUARTE, 1993), procurando ressaltar o caráter artesanal do processo de interação entre as pessoas e o seu ambiente construído.

A propósito, o próprio sujeito enquanto ser consciente do seu corpo e como observador do mundo, é parte da experiência (GIBSON, 1986). Com isso, a experiência é caracterizada pelo espaço físico, pelas relações que nele são estabelecidas e pela consciência do corpo nesse processo, fazendo com que o espaço vivido, através da ação denote que a experiência do corpo da pessoa com deficiência em movimento seja passível de análise, como defende Cohen (2006).

1.7.3 Interação

A interação consiste em um tipo de ação que ocorre entre duas ou mais entidades mutuamente, fazendo com que uma delas provoque uma reação da outra ou das

¹² Segundo Messias e Cury (2007), essa palavra consiste em um neologismo, quando incorporada à língua portuguesa, devido à dificuldade de sua tradução a partir do original *experiencing*, pois a utilização de substantivos no gerúndio é comum na língua inglesa, conferindo a conotação de algo em processo.

¹³ Essa abordagem é apresentada no capítulo referente à Escola e sua Arquitetura, no subitem sobre Dimensões Ambiental e Sensível.

restantes (FERREIRA; FERREIRA; SILVEIRA, 2010). Nesse sentido, embora haja diversos tipos possíveis de interações, ocupamo-nos da condição humana e de suas relações com o meio, já que o homem vive constantemente em contato com a natureza da qual faz parte, estabelecendo conexões entre pessoas, objetos, lugares, dentre outros, sendo afetado por eles.

Além disso, a interação é aqui entendida no âmbito da copresença, em que há o mesmo referencial de tempo e espaço. Nesse caso, conforme Goffman (1983, p. 23), ela é definida “como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Para o autor (GOFFMAN, 1983), essa influência recíproca, que acontece face a face, também pode ser chamada de encontro, ou mesmo ocasião, no qual os participantes desempenham certas atividades que servem para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros.

Desse modo, a interação perpassa pela comunicação, com o compartilhamento de mensagens e informações, por meio das linguagens possíveis, tanto verbal quanto não verbal, possibilitando trocas e reações. A comunicação serve então “para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo.” (BORDENAVE, 1982, p.36).

As possibilidades de experiência e participação propiciam a interação; que, por sua vez, contribui para a construção do indivíduo, do social e do cultural, como Duran (1993) relata:

Os resultados individuais da interação, que só abstratamente podemos conceber e que às vezes são teoricamente referidos como a personalidade, são importantes nos encontros posteriores entre os mesmos indivíduos e desses com outros, de tal modo que se propagam no tempo, no interior dessa relação entre os mesmos indivíduos e no espaço, participando da interação desses com outros. A dimensão coletiva dessas mudanças permitirá novas configurações sociais e culturais. As interações se revelam, então, também como condição de construção do social e do cultural, viabilizada pela participação individual em uma multiplicidade de interações. (DURAN, 1993, s.p.).

No contexto educacional, a condição da interação também se faz presente, sendo bastante comum a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos por autores como

Piaget e Vygotsky, sobre a abordagem interacionista, em que “o sujeito aprende através de suas ações e ele próprio constrói continuamente seu conhecimento a partir das interações com o ambiente” (AZEVEDO, 2002, p. 89).

Nessa perspectiva, a interação também é vinculada ao ato pedagógico; que, de acordo com Libâneo (1994, p. 56), “pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio”. Segundo o mesmo autor, essa interação se configura “numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida” (idem, 1994, p.56).

Em relação à educação inclusiva, a interação é bastante enfatizada pelo caráter social e da diversidade. De acordo com Sasaki (1998, p. 08), o fato de cada pessoa interagir com outras, sendo diferentes entre si - em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades etc. - é a base do desenvolvimento para uma vida mais saudável e feliz; considerando que a convivência na diversidade humana pode enriquecer a existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência.

Do ponto de vista psicológico e afetivo, não há dúvida de que é na interação com o grupo e com as diferenças de sexo, de cor, de idade, de condição social e com as diferenças de aptidões e de capacidades físicas e intelectuais existentes no grupo que a criança vai construindo sua identidade, vai testando seus limites, desafiando suas possibilidades e, conseqüentemente, aprendendo. Este é o mundo real. (SARTORETTO, 2011, s.p.).

No âmbito da Arquitetura, e particularmente no da *Acessibilidade Plena*, a interação refere-se à possibilidade de efetuar trocas (DUARTE et al, 2013), remetendo às relações que se estabelecem entre as pessoas e entre elas e os lugares. Esse processo tende a ser dinâmico porque os indivíduos agem sobre o ambiente; mas esse, por sua vez também modifica e influencia as sensorialidades e condutas humanas através da interação, que possivelmente permitirá a formação de atributos que permitam ou não a afetividade ao lugar.

1.7.4 Atitude

As atitudes, quer seja individual ou coletiva, vêm orientando as ações humanas e suas relações com o outro e com o meio. Nesse caso, a questão atitudinal refere-se a um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas; envolvendo o homem em sua plenitude (GOFFMAN, 1988).

Rodrigues (1981, p. 411) apresenta que a atitude consiste em “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva positiva ou contrária a um objeto social definido”, predispondo a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a tal objeto. Dessa forma, ela é formada por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

Considerando Bem (1973), atitudes são as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos de pessoas, ou outros aspectos possíveis de serem identificados em nosso meio. Por isso, a partir do entendimento dado por alguns autores de que a atitude afeta a maneira como um indivíduo vive, verifica-se a importância de se conhecer a atitude dos sujeitos frente aos objetos sociais, com vistas à adoção de eventuais medidas para a promoção de mudança de atitudes (SANTANA, 2013).

De acordo com Loch (2007), a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva depende, dentre outros, das noções de solidariedade, cooperação e tolerância que somente aparecem na convivência com a diferença. Desse modo, “a disponibilidade para aceitar a diferença e a mudança de atitudes são fatores essenciais na perspectiva da inclusão de todas as crianças e jovens na escola.” (LOCH, 2007, p. 04).

Conforme mencionamos neste trabalho, Guedes (2007), Lima e Tavares (2007) e Tavares (2012), acreditam que a efetivação do direito à educação perpassa por questões que envolvem a dimensão atitudinal. Partindo desse princípio, as atitudes que se tornam limitantes a essas pessoas comprometem a dignidade, a capacidade de ser cidadão e a condição humana nos âmbitos social, político, cultural e até moral.

No que se refere à educação inclusiva, as atitudes de exclusão e discriminação podem ser caracterizadas como barreiras. Nesse sentido, Lima e Tavares (2007) apresentam que:

[...] as barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA E TAVARES, 2007, p. 40).

Para Cezar (2010), as barreiras atitudinais impedem e/ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Essas barreiras englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, que são alguns dos obstáculos para a inclusão social.

No âmbito da Arquitetura e da *Acessibilidade Plena*, "a atitude também perpassa pela questão do 'Outro'; que, por sua vez, pode se relacionar a uma ambiência em experimentação, um Lugar experienciado" (DUARTE et al, 2012, p. 05). Assim, uma ambiência pode tanto contribuir para a produção de barreiras atitudinais, como pode ajudar a eliminá-las.

Verificamos, portanto, como esses fatores podem ser compreendidos na perspectiva da Educação e da Arquitetura Inclusiva e podem representar atributos qualitativos no contexto das ambiências escolares.

Capítulo 02: “Recortes” no Processo

Este capítulo objetiva caracterizar o recorte social eleito para este estudo, isto é, os alunos com deficiência visual, considerando as implicações no desenvolvimento e no aprendizado dessas pessoas.

Além disso, apresenta a Educação Profissional e Tecnológica como segmento educacional selecionado para nossa análise e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto instituições escolares representativas desse contexto de formação acadêmica e profissional.

2.1 Discente com Deficiência Visual

Inicialmente, ressaltamos que nosso entendimento de deficiência passa pelo fato de que ela é algo inerente à experiência humana e de nenhuma maneira diminui as possibilidades de uma pessoa viver de forma independente, fazer escolhas, estudar, trabalhar e usufruir de forma plena a vida econômica, social e cultural com toda a sociedade.

Nessa perspectiva, empregamos aqui as terminologias tidas como mais adequadas ao tratamento acerca da inclusão atualmente; como, por exemplo, “pessoa com deficiência” - em detrimento de “pessoa deficiente”, “pessoa portadora de deficiência”, dentre outros – por se referir a essa pessoa de maneira mais natural possível (FÁVERO, 2004a, p. 22).

Além disso, consideramos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que apresenta um enfoque relacionado não apenas à saúde, mas a uma noção cultural e política, dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais, que retira da pessoa a responsabilidade pela dificuldade que possa vir a enfrentar (OMS, 2008).

Para fins deste trabalho, abordamos as pessoas com deficiência visual; que, por sua vez, se refere a um problema nas funções sensoriais do corpo do indivíduo, que caracteriza uma perda significativa ou total da percepção visual (OMS, 2008).

Nesse quadro, contemplamos tanto o contexto da cegueira (quando há perda total da visão), como o da baixa visão (quando a perda é parcial), por acreditarmos que representam um segmento social que enfrenta grandes desafios no âmbito da inclusão educacional. Além disso, trata-se de uma demanda crescente na modalidade de ensino selecionada neste estudo, como será observado mais adiante.

Nesse contexto, também achamos importante atentar para a categorização quanto ao início da deficiência visual, principalmente da cegueira, que a classifica em: congênita ou adquirida¹⁴; já que o momento de surgimento da mesma na vida dessas pessoas pode trazer algumas especificidades, sobretudo em relação aos processos educacionais (AMIRALIAN, 1997, p. 32).

2.1.1 O Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Visual

Para Clavero e Salguero (2012), os estudos sobre as pessoas com deficiência visual de faixas etárias diferentes demonstram que os processos evolutivos obedecem às mesmas leis de desenvolvimento que os daquelas cuja visão é normal, ainda que, por certo, com ritmo e características substancialmente diferentes, dependendo do problema específico de cada uma. Segundo os autores, a diferença acontece para aquelas pessoas que já nascem com a deficiência.

[...] no bebê cego há desde o início da vida um desequilíbrio na relação afetivo-materna que faz com que mantenha menor contato e pior clima relacional, tenha diálogos mais pobres e desnaturais e sofra constantes frustrações por não conseguir controlar o ambiente que o circunda. Para esta criança, imitar é bastante difícil, assim como antecipar uma situação, e ela tem sérias dificuldades no processo de aquisição da linguagem porque não consegue compreender com precisão as palavras ou sons que profere (significantes), uma vez que não vê (significados). Quanto ao processo de pensamento, pelos motivos já mencionados, há maior dificuldade na conceituação (generalização e discriminação). (CLAVERO E SALGUERO, 2012, p. 154).

¹⁴ A congênita refere-se ao caso em que a pessoa apresenta a falta ou a redução da visão desde o nascimento, enquanto a adquirida refere-se àquelas em que o déficit surgiu na infância ou depois disso, devido a problemas como doenças degenerativas, diabetes, traumas no sistema visual, dentre outros.

Há estudos, como os de Miller (1969), que apontam que as pessoas com deficiência visual de nascença possuem mais dificuldades, principalmente em relação à aprendizagem de conceitos fundamentais de lógica, dentre eles: conceito de peso e massa, seriação etc. Além disso, algumas dessas pessoas podem ter mais dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação não-verbal (WARREN, 1994).

De acordo com Walker (1992, p. 03), no caso de crianças que nascem com algum tipo de deficiência visual, a estimulação sensorial é fundamental para aprimorar seu processo de compreensão do espaço em que vive, já que a ausência ou redução severa da visão afeta o conhecimento corporal, a postura e o equilíbrio; fazendo com que essas crianças tenham formas diferentes de participar de atividades diárias e de apreender técnicas de mobilidade. Ademais, em alguns casos relatados na literatura, elas se sentem mais inibidas e com receio de se movimentar livremente, embora possam aprender a se locomover de forma independente, se utilizados métodos adequados de ensino (WALKER, 1992, p.3).

Por outro lado, alguns autores (NEMSHICK, VERNON, LUDMAN, 1986; DALE, 1992) asseveram que o surgimento da deficiência visual no decorrer da vida pode gerar um quadro mais complexo do contexto psicológico; já que, no caso de um evento negativo, as pessoas tendem a se confrontar com um problema ou uma nova situação para as quais não estão preparadas.

Devido à importância que a sociedade costuma dar ao sentido da visão no cotidiano, sua perda ou redução pode se tornar motivo de trauma, especialmente emocional e de rejeição, principalmente porque há uma diminuição significativa das experiências vivenciadas pela pessoa com deficiência visual, com a redução no número e na qualidade das informações que elas recebem do meio (CRAFT, 1990).

Segundo Dale (1992), no caso de situação traumática, o período de negação ao problema é longo e o indivíduo afetado tende a atribuir o evento a uma causa ou a uma pessoa específica, resultando em manifestação do desejo de redenção e vingança. Nesse contexto, é comum uma atitude desmotivada para a reabilitação e pode ocorrer a síndrome do estresse pós-traumático. Além disso, a rapidez do evento não permite que o sujeito ajuste sua conduta comportamental, causando dificuldades de adaptação no contexto ambiental e social.

Verifica-se, assim, que há diferentes estudos e posições quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, e especialmente em relação à cegueira. Entretanto, em todos eles, há demonstrações de que a deficiência ocasiona condições afetivas, sensitivas, cognitivas, sociais, educacionais e relacionais particulares, que podem influenciar nesse processo.

Em relação aos aspectos psicopedagógicos, Clavero e Salguero (2012) apontam algumas áreas de exploração recomendadas para a compreensão desse aluno, dentre elas: a afetividade, especialmente nas áreas emocional e motivacional; as atitudes sociorrelacionais; o comportamento e conduta adaptativa, salientando os hábitos de autonomia pessoal; os sentidos, não apenas a vista, mas também e em especial o ouvido, o olfato e o tato.

Esses fatores se articulam, de certo modo, às categorias de investigação evidenciadas nesse trabalho. Assim, acreditamos que ao fazer uma pesquisa e análise das ambiências, estaremos também contemplando esses aspectos em relação aos estudantes com deficiência visual, contribuindo para o registro de suas manifestações, que poderão ser estudadas sob outros enfoques.

2.1.2 O Aluno com Deficiência Visual e as Ambiências Escolares

Santos (1999, p.01) afirma que “o corpo é um espaço e, quando valorizamos a ação individual, estamos respeitando o espaço corporal.” Para o autor, a construção espacial é simbólica e é no corpo que sua noção é registrada.

Considerando Polak (1997):

O corpo é o lugar de fusão de fenômenos singulares que colocam em relação aderente o processo de reversibilidade, a natureza orgânica e social do homem, cenário no qual a cultura e a natureza dialogam, onde o coletivo e o individual se interpenetram. (POLAK, 1997, p.35).

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 328), "o espaço não é ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas meio pelo qual a posição das coisas se torna possível", sendo tudo isso apreendido pelo corpo. Freire (1997) corrobora afirmando que

o que sabemos, sabemos com o corpo inteiro, com a mente, com os sentimentos e com as emoções.

No caso das pessoas com deficiência visual, particularmente o cego, o movimento - enquanto indutor de atos motores e sociais, que também ocorre por meio do deslocamento nos diferentes espaços - proporcionará estímulos da memória e da organização espaço-temporal, a fim de propiciar maior interação com a sociedade, evitando o seu isolamento e oportunizando movimentos do corpo (SANTOS, 1999).

Desse modo, é importante que as ambiências escolares oportunizem suas experiências e vivência por parte do aluno com deficiência visual, de modo que ele possa se desenvolver e interagir com as pessoas, sendo esses aspectos fatores importantes no contexto pedagógico.

Além disso, na medida em que o aluno com deficiência visual realiza a orientação e a mobilidade nas ambiências escolares, ele usufrui de seu direito de ir e vir, com autonomia e espontaneidade. Nesse contexto, de acordo com os estudos de Mira y Lopes (1985, p. 103), “os sentimentos de autoestima e interação são relacionados com a independência física” e “a capacidade de movimentar-se livremente leva o indivíduo a uma melhor participação e a um maior reconhecimento por parte da sociedade.”

Dessa forma, a escola enquanto lugar acessível pode contribuir para a autonomia do aluno e permitir tanto a interação, quanto as relações de afetividade - a partir de sentimentos diversos como a autoestima.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica

De acordo com Ferreti (2010) “a educação profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver a formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva” (FERRETI, 2010, p.1).

Essa modalidade educacional teve diversos momentos e propostas, com variações respaldadas por mudanças políticas, econômicas e sociais, configurando-se então de acordo com o contexto histórico em que foi ofertada. O estudo da evolução da educação

profissional e tecnológica, e de suas reformulações legais, abordado por alguns autores (PACHECO, 2011; REGATTIERE E CASTRO, 2010), permite essa compreensão, bem como a de valores atribuídos a esse nível de ensino, sob diferentes perspectivas. Ainda hoje, o debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica traz uma gama de questionamentos, dentre eles, por seu percurso histórico complexo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005), por sua fundamentação enquanto política educacional (SOUZA, 2004), por sua função emancipadora (FRIGOTTO, 2001), ou por seus limites e potencialidades (ARRUDA, 2010). Por isso, restringiremos sua abordagem a aspectos que se referem à normatização, objetivos, níveis educacionais em que se manifestam e relação com o atendimento ao discente.

Um fator importante que ainda respalda o contexto desse segmento educacional, refere-se à reforma da educação processada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), por meio dos dispositivos regulamentadores (Decreto nº 2.208/1997, Parecer nº 16/1999 e Resolução nº 04/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), que estruturou a educação brasileira em dois níveis distintos: Básica, que corresponde às oito séries do Ensino Fundamental mais as três séries do Ensino Médio, e Superior.

A educação profissional, por sua vez, foi planejada para ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada” (BRASIL, 2004a). Com isso, passou a ter a característica de integrar-se às formas distintas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivado possibilitar ao educando o permanente desenvolvimento para a vida produtiva.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamentou os artigos referentes à Educação Profissional (BRASIL, 2004a), e o Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), produziu algumas alterações, de modo que atualmente, no cumprimento dos objetivos educacionais, esse segmento integrou-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, abrangendo os seguintes cursos e programas de: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; III - educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2004a).

Na Educação Profissional e Tecnológica, a formação para o trabalho é proposta por meio de competências¹⁵, que consistem na capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação e se relacionam aos saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, como está descrito nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (BRASIL, 2000a):

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (BRASIL, 2000a, p. 31).

Desse modo, o objetivo da educação tecnológica e profissional consiste em garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais - incluindo os saberes - que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais, principalmente nos quais haja utilização de tecnologias. Sendo assim, ela está relacionada à qualificação e atualização tecnológica de trabalhadores com qualquer escolaridade, devendo proporcionar o desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva.

Entretanto, de acordo com Filho (1999, s.p.), a maioria dos perfis profissionais propostos pelo setor produtivo apresenta características muito vinculadas à formação geral do trabalhador, no sentido de que ele tem que ter, além de competências, uma forte base humanística, científica e tecnológica. Além disso, há o aspecto da diversidade, pois cada vez mais as necessidades no e do trabalho são heterogêneas, assim como os alunos têm projetos pessoais e trajetórias educacionais e experienciais diversos, fazendo com que sua vida e a articulação com o mundo da produção, se tornem diferentes e complexas.

¹⁵ As competências são descritas nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pela União, através do Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação. Aos sistemas de ensino federal e estaduais cabe estabelecer o currículo básico, deixando, no caso da educação profissional, 30% da carga horária mínima para que as escolas possam renovar permanentemente seus currículos, independente de prévia autorização de qualquer órgão normativo - o que objetiva agilizar as adequações da escola às demandas colocadas pelo avanço do conhecimento e pelas transformações do setor produtivo.

A atual configuração do sistema educacional profissional e tecnológico, principalmente com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, possibilita a oferta de trajetos formativos, de desenhos curriculares e de práticas pedagógicas distintas, na tentativa de atender a essa complexidade e heterogeneidade.

2.2.1 Os IFs enquanto Instituição da Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil esteve estruturada de diferentes modos ao longo da história. A Lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008d) instituiu oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituído por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente Institutos Federais – IFs (totalizando 38 Institutos Federais) - que até então eram Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) - que se mantiveram como centros; e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Os IFs caracterizam-se pela unidade no modo de organização e funcionamento, fonte de financiamento e normas de supervisão, estando subordinados ao Ministério da Educação (MEC). Eles possuem particularidades que os diferenciam das demais instituições educacionais do país, especialmente no que se refere à oferta de cursos, conforme o artigo 2º da Lei 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008d, s.p.).

Além disso, os IFs têm como premissas a integração e a verticalização, impactando diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em

cada projeto de curso. Sua característica *multicampi* impulsiona a interiorização da educação, na tentativa de democratizar seu acesso e permitir o desenvolvimento local através da oferta de cursos articulada com a demanda.

A criação desse novo modelo institucional através dos IFs¹⁶ tem como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias; de modo a atender, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Considerando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e consequentemente os IFs, a educação profissional e tecnológica é afirmada como uma política pública; que, por sua vez, deve estar assentada em outros itens obrigatórios, como o comprometimento com a questão social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.), e a articulação com outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. Sendo assim, abrange a construção de uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária, demarcando um lugar voltado à transformação e inclusão social (BRASIL, 2010c).

2.2.2 Os IFs e os Alunos com Deficiência

Em se tratando dos alunos com deficiência, o processo de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica não foi unificado. As diretrizes e práticas voltadas a essa questão, quando ocorriam, eram, de certo modo, bem pontuais, o que não contribuiu efetivamente para uma transformação do contexto excludente de injustiça social, que ainda permanecia desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada em muitas dessas escolas.

¹⁶ Essa estrutura tem se diferenciado de outras redes brasileiras voltadas à Educação Profissional e Tecnológica; como, por exemplo, o sistema S16, que é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), que oferecem cursos gratuitos em áreas da indústria e do comércio. Nesse caso, há um enfoque na formação técnica, distanciando-se do objetivo maior proposto aos IFs, que se refere a uma formação mais ampla e humanística, inclusive como instrumento de redução das desigualdades e resgate da cidadania.

O processo político de inclusão social nessas instituições iniciou-se timidamente em 2000 (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013), quando houve uma experiência pioneira nesse contexto, o então Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (pessoas com deficiência, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias: a de Educação Especial (SEESP) e a de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

O TEC NEP objetivava desenvolver ações que permitissem o acesso, a permanência e a conclusão, para essas pessoas, em cursos de formação inicial, continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, era possível expandir essa modalidade educacional para os respectivos contextos sociais, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e com conhecimentos e habilidades suficientes que permitissem a emancipação econômica e social, dentre outras. Desse modo, eram oportunizadas a efetivação de direitos humanos e de cidadania dessas pessoas, bem como a diminuição, a médio e longo prazos, do dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL, 2010a).

Com o intuito de descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica inclusiva, a Ação TEC NEP constituiu um Grupo Gestor Central, composto por técnicos da SEMTEC e da SEESP, que coordenavam, organizavam e desenvolviam as ações de implementação do programa a nível nacional, e os gestores regionais e estaduais, que implementavam as ações e davam suporte em cada uma de suas instâncias. Nas esferas institucionais, foram previstos os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais¹⁷ (NAPNEEs), que deveriam desenvolver ações de implementação do programa TEC NEP.

¹⁷ A terminologia Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais foi utilizada nesse trabalho, baseando-se na Portaria no 29, de 25 de fevereiro de 2010, emitida pela Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que teve como finalidade, disciplinar a forma de operacionalização da Ação TEC NEP. Entretanto, também é possível verificar a terminologia Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em outros trabalhos, fazendo-se referência ao mesmo Núcleo.

Mesmo com a formação, instalação e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - e conseqüentemente dos IFs - em 2008, e com o fim da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) Inclusiva na SETEC, interrompendo sua missão quanto aos trabalhos da Ação TEC NEP em 2011, os NAPNEEs mantiveram-se como referência na tentativa de contribuir para a cultura da educação inclusiva.

As finalidades, diretrizes, atribuições, metas e demais decisões sobre os NAPNEEs geralmente estão previstas em seus respectivos regulamentos. Todavia, ainda há os que não possuem esse documento e/ou não o submeteram à aprovação necessária no próprio instituto. Entretanto, é comum seu caráter propositivo e consultivo, mediando e programando diretrizes e ações inclusivas, particularmente as voltadas aos estudantes com deficiências, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades, no *campus* em que está inserido. Desse modo, são responsáveis por criar projetos; prestar apoio educacional; articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área; realizar cursos de capacitação; pesquisar e adquirir tecnologias assistivas; promover a acessibilidade, dentre outros.

A constituição de um NAPNEE pode variar de acordo com cada regulamento, embora seja comum a designação de um coordenador para o planejamento e gestão de suas atividades. O corpo de apoio frequentemente é composto por sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, docentes, técnicos administrativos, pais, voluntários e os próprios estudantes. Entretanto, de acordo com Vieira (2006, p.13), “todos os profissionais das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica são membros natos do NAPNEEs, bastou estar lá dentro para poder fazer parte do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais”. Esse ponto de vista enfatiza a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar nas questões relacionadas à inclusão desses alunos.

De acordo com a relação apresentada no Portal do Ministério da Educação, no ano de 2012, já havia 272 NAPNEEs instalados nas 41 instituições da Rede (BRASIL, 2012). O número de núcleos maior que o da própria instituição se deve ao fato de cada *campus* possuir uma unidade.

Passado alguns anos, pressupõe-se, a partir dos dados de resumos técnicos dos

censos escolares educacionais brasileiros, que iniciativas como as dos NAPNEEs, além de mudanças nas leis, políticas públicas e na própria mentalidade da população, têm contribuído para o avanço da inclusão escolar, até mesmo em relação aos alunos com deficiência no ensino profissional.

Particularmente em relação aos IFs, não foi possível obter o quantitativo de alunos com deficiência em toda a Rede, mas uma análise dos relatórios de gestão dos últimos dois anos das instituições localizadas no sudeste brasileiro demonstra que esse número vem aumentando progressivamente.

Desse modo, verificamos que a educação profissional e tecnológica desempenhada pelos IFs, mesmo com a suspensão de uma coordenação geral específica, tem avançado na tentativa de promoção da inclusão, principalmente se considerarmos o âmbito institucional através da implantação e do trabalho dos NAPNEEs. Esse fator, dentre outros, pode estar contribuindo para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, já que se constata um aumento de matrículas nesse contexto.

Entretanto, defendemos que a responsabilidade pela inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica não é exclusivamente do NAPNEE, sendo necessária a consciência e envolvimento de todos os atores que fazem parte do contexto escolar.

Considerando, portanto, a necessidade de se avançar na adequação contínua das escolas de modo a atender os preceitos da inclusão, bem como os objetivos desse trabalho, é apresentada uma abordagem empírica relacionada à análise pretendida. Para tanto, evidenciamos nossos passos metodológicos na próxima seção.

Capítulo 3: Passos Metodológicos

O presente capítulo apresenta o processo de construção e desenvolvimento do trabalho e foi dividido em duas partes principais. A primeira se relaciona ao procedimento de sistematização dos conceitos relacionados aos temas propostos, que culminaram na identificação das categorias de análise descritas anteriormente. Na segunda parte, são apresentados os métodos propostos para as investigações referentes à abordagem empírica.

3.1 Sistematização dos conceitos relacionados à Arquitetura e à Educação Inclusiva

No capítulo anterior, foram expostos os temas da Educação e da Arquitetura relacionados à Inclusão Social, contribuindo para o entendimento de que a Escola Inclusiva e a Acessibilidade são abordagens representativas nesse contexto. Por meio de leituras das obras de pesquisadores que têm se debruçado sobre as questões que envolvem esses campos do conhecimento, observamos alguns fatores que são comumente narrados em cada um deles, que acabam por caracterizá-los.

Apresentamos aqui um quadro sucinto desses aspectos, assim como o destaque e a descrição dos que foram selecionados para a análise pretendida; entretanto, eles não se esgotam como os únicos importantes para cada uma das temáticas selecionadas.

Os elementos característicos da abordagem sobre os temas da Arquitetura e Educação Inclusivas são expostos por palavras-chave, com a respectiva conceituação baseada no estudo dos conteúdos e contextos contemplados pelos autores pesquisados; que, por sua vez, também estão referenciados.

A definição dessas características se deu então pela pesquisa bibliográfica e também com base em critérios fenomenológicos, obtidos através do conhecimento, da vivência e da observação realizada na escola ao longo de nossa experiência. Acreditamos, portanto, que a Inclusão Social nas perspectivas da Arquitetura e da Educação perpassa por esses aspectos.

Em relação ao contexto educacional, são apresentados os seguintes fatores (QUADRO 2):

Quadro 2 Fatores característicos da Educação e da Escola Inclusivas.

Fatores	Conceitos e Abrangências	Autores
Acesso	Condição de alcance e utilização dos componentes da organização e/ou estrutura escolar. Eliminação de barreiras físicas, da comunicação, dos métodos e técnicas, dos instrumentos, dos programas e das atitudes.	Manzini (2008); Sasaki (2009); Leitão (2014).
Afetividade	Qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. Relativo a afeto e empatia no processo educacional. Humanização da Educação. Conjunto de fenômenos humanos que são experimentados na forma de emoções e de sentimentos.	Almeida (2001); Stainbach (2000); Villa e Thousand (2000); Carvalho (2004); Tassoni (2000).
Alteridade	Compreensão do sujeito frente ao outro. Reconhecimento e aceitação da diversidade. Relação com o diferente, com o distinto. Convivência com a diferença. Educação para a diversidade.	Jodelet (1998); Vasconcellos (2008).
Atitude	Concretização de uma intenção através de um determinado comportamento. Disposição que contribui para determinar um comportamento que abrange convicções e sentimentos. Eliminação de barreiras atitudinais.	Sasaki (2009); Guedes (2007); Lima (2007) e Tavares (2007, 2012); Ponte e Silva (2012); Sekkel e Matos (2014).
Autonomia	Condição de independência, liberdade ou autossuficiência. Capacidade de viver de forma independente na sociedade.	Sasaki, 2002; Andrade (2007); Forgiarini (2012).
Coletividade	Natureza do que é coletivo. Envolvimento de todos no processo educacional. Ações educacionais em grupos.	Stainback (2000); Mantoan (2003); Alves (2003); Sekkel (2006).
Comunicação	Referente à possibilidade de transmissão, recepção e troca de ideias e conhecimentos, com o compartilhamento de informações. Entendimento; habilidade ou capacidade de estabelecer um diálogo.	Mazzoni et al (2001); Mazzoni e Torres (2001); Torres, Mazzoni, Alves (2002).
Cooperação	Colaboração existente nas relações estabelecidas no âmbito escolar. Valorização da ajuda e da aprendizagem em conjunto.	Karagiannis (2000); Loch (2007); Stainback (2000); Mantoan (2002); Sasaki (2003); Araujo (2004).

Criatividade	Capacidade de gerar novas ideias, de produzir o novo. Processo que torna alguém sensível a um determinado problema, levando-o a identificar dificuldades e procurar soluções diversificadas de modo que atenda todas as pessoas. Incentivo à descoberta.	Schaffner; Buswell (2000); Mantoan (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Poker (2003); Vieira e Martins (2013).
Democracia	Possibilidade de proporcionar condições educacionais a todos, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Condição necessária para que todos se desenvolvam plenamente, com igualdade de direitos e deveres. Igualdade e equipade.	Guista (2003); Ferreira e Guimarães (2003); Guista (2003); Sasaki (2003); Carvalho (2004); Dischinger (2004); Mantoan (2004); Gadotti (2005).
Diversidade	Condição de tudo aquilo que é plural, múltiplo. Conjunto de aspectos que representam as diferenças entre pessoas. Valorização das características, habilidades, diferenças, dentre outro, de cada pessoa.	Ferreira e Guimarães (2003); Lenarduzzi (2003); Sasaki (2003); Carvalho (2004); Mantoan (2004); Sartoretto (2011).
Experienciação	Processo que envolve a experimentação. Conjunto de vivências que possibilitam o estabelecimento de relações na comunidade escolar, tornado-as significativas. Exploração dos conhecimentos do convívio e do cotidiano.	Mantoan (2003, 2004); Araujo (2004); Ribeiro (2004); Sartoretto (2011).
Flexibilidade	Característica do que é flexível. Possibilidade de mudanças em relação aos arranjos, processos e procedimentos educacionais a fim de atender uma determinada demanda escolar.	Ferreira e Guimarães(2003); Mantoan (2003).
Interação	Conjunto de ações e/ou relações entre as pessoas e entre as pessoas e/ou coisas e lugares. Mediações necessárias ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Troca, intercâmbio, diálogo.	Karagiannis (2000); Stainback (2000); Santos (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Mantoan (2003); Macedo (2005); Sartoretto (2011).
Oportunidade	Circunstância oportuna, favorável para a realização do processo educacional por parte de todos os envolvidos. Eliminação de barreiras de modo a gerar equiparação de oportunidades. Possibilidades de escolhas.	Karagiannis (2000); Carvalho (2001); Sasaki, 2002.

Participação	Possibilidade de fazer parte do processo educacional. Referente ao direito de cada pessoa expressar pontos de vista e vivenciar e discutir as questões que a afetam. Condição de envolvimento das pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com a estrutura escolar.	Loch (2007); Sasaki (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Santos Jr. (2003); Carvalho (2004); Fávero (2004); Mantoan (2004); Gadotti (2005).
Sensorialidade	Qualidade do que envolve o sensorial. Relativo a experiências sensoriais como possibilitadoras do entendimento do mundo e da interação com o meio. Relação entre a habilidade de o indivíduo em organizar e processar os estímulos recebidos do ambiente e os comportamentos motores, cognitivos e emocionais emitidos em resposta geradora.	Momo, Silvestre e Graciani (2007); Farrel (2008).
Solidariedade	Condição de divisão de responsabilidade de uma ação educacional. Interdependência. Criação de um ser humano e uma instituição que respeite as diferenças e as semelhanças e que colabore na construção de um mundo melhor.	Karagiannis (2000); Ferreira e Guimarães (2003); Guista (2003); Sasaki (2003); Gadotti (2005); Macedo (2005).

Fonte: Própria (a partir das referências bibliográficas citadas), 2015.

Os fatores referentes ao contexto arquitetônico também estão expostos no quadro a seguir (QUADRO 3):

Quadro 3 Fatores característicos da Acessibilidade Arquitetônica e *Acessibilidade Plena*

Fatores	Conceitos e Abrangências	Autores
Acesso	Possibilidade de alcance, percepção e entendimento para a utilização de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação dentre outros serviços e instalações. Entrada às instalações escolares, com simplicidade e sem distinções. Acesso sem discriminação ou diferenciação.	Carvalho (2001); Poker (2003); Audi (2004); Dischinger (2004); Kasper (2007).
Afetividade	Capacidade do lugar de acolher seus visitantes, a aptidão do local em gerar empatia e afeto em seus visitantes.	Duarte e Cohen (2004); Cohen (2010); Cohen e Duarte (2012); Duarte et al (2013).

Atitude	Possibilidade de o meio corroborar para a eliminação de barreiras atitudinais. Acessibilidade Atitudinal.	Ponte e Silva (2012); Sasaki (2009); Duarte <i>et al</i> (2013).
Ambientação	Espacialidade adequada à vivência do ser humano como um todo, incluindo aspectos biológicos, psicológicos, sociais, dentre outros, visando o bem estar e a qualidade de vida. Atmosfera sócio afetiva. Ambiente descontraído, agradável, organizado e democrático. Ambientes que promovam relações entre as pessoas.	Ferreira e Guimarães (2003); Poker (2003); Audi (2004); Carvalho (2004); Ribeiro (2004).
Autonomia	Possibilidade de agir com independência no espaço escolar. Independência na orientação espacial, no deslocamento e na usabilidade de equipamentos e materiais didáticos.	Carvalho (2001); Mantoan (2002); Ely e Dischinger (2003); Ferreira e Guimarães (2003); Dischinger (2004).
Comunicação	Possibilidade de troca de informações, com ou sem auxílio de meios de comunicação alternativa, e à aquisição de informações gerais através de suportes informativos. Envolve diferentes formas de comunicação, informação e sinalização entre pessoas e de interação com objetos (gráfico, verbal, tátil, virtual, sonoro, luminoso, linguagem simples ou sinais, materiais informativos adicionais etc.)	Dischinger (2004); Kasper (2007); Loch (2007).
Conforto	Condição de comodidade e bem estar possibilitada pela adequação dos meios físicos às características dos usuários. Condições de iluminação, acústica, temperatura e ergonomia adequados.	Loch (2007); Fávero (2004); Martín, Jáuregui, Lòpez (2004); Kasper (2007).
Deslocamento	Possibilidade de qualquer pessoa poder movimentar-se ao longo de percursos de forma independente, segura e confortável. Rotas acessíveis, fluxos e zoneamentos funcionais.	Dischinger (2004); Fávero (2004); Oliveira e Guimarães (2006); Kasper (2007).
Diversidade	Concepção de projetos e espaços que buscam atender todos os usuários, considerando suas características e necessidades. Espaços e equipamentos que respeitem as diferenças.	Abreu (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Sasaki (2003); Carvalho (2004); Mantoan (2004); Loch (2007).

Experienciação	Promoção da experiência em um determinado espaço, permitindo que lhe seja atribuído valor e significado por quem o vivencia. Entendimento de processo da experiência.	Duarte e Cohen (2004); Cohen e Duarte (2012); Duarte et al (2013); Melo (2013).
Flexibilidade	Possibilidade de mudanças referentes aos elementos do ambiente escolar, permitindo a versatilidade no atendimento às demandas educacionais. Alternativas de escolhas de métodos. Reformulações de espaços, layout, materiais pedagógicos etc.	Ferreira e Guimarães (2003); Mantoan (2003); Poker (2003); Loch (2007).
Interação	Condição de troca entre os indivíduos e entre eles e o meio, tanto de forma individual como coletiva. Configuração e tratamento do espaço de modo a possibilitar e incentivar a interação.	Karagiannis (2000); Stainback (2000); Santos (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Mantoan (2003); Martín, Jáuregui, Lòpez (2004); Macedo (2005); Sartoretto (2011), Duarte et al (2013).
Orientação Espacial	Ação determinada pelas características ambientais que permitem aos indivíduos reconhecer a identidade e as funções dos espaços, assim como definir estratégias para seu deslocamento e uso. Disponibilidade de informação, legibilidade espacial, rotas acessíveis.	Ferreira e Guimarães (2003); Audi (2004); Dischinger (2004); Sekkel (2006); Cohen (2006); Kasper (2007).
Participação	Processo contínuo e de legitimização dos direitos e ações referentes às necessidades das pessoas. Ênfase nos aspectos internos dos indivíduos. Mudança atitudinal.	Sasaki (2002); Ferreira e Guimarães (2003); Araujo (2004); Dischinger (2004); Fávero (2004); Martín, Jáuregui, Lòpez (2004).
Segurança	Condição de neutralização de riscos e perigos nas ações referentes ao uso dos espaços, mobiliários, instrumentos, dentre outros. Segurança física e mental satisfatória.	Dischinger (2004); Fávero (2004); Kasper (2007).
Sensorialidade	Processo que envolve os sentidos dos sujeitos que os aguçam ou os tem aguçados de acordo com as reações do corpo diante de um estímulo ao vivenciar os espaços. Intersensorialidade.	Melo (2013); Cohen (2006); Cohen e Duarte (2013).

Tecnologia	Concepções e adaptações tecnológicas adequadas às necessidades individuais e coletivas no ambiente escolar. Materiais pedagógicos; instrumentos; equipamentos de TA, TTY, CAA, DOSVOX; alertas sonoros, visuais e luminosos; linguagem em Braille; informática e tecnologia virtual.	Loch (2007); Carvalho (2001); Sasaki (2003); Mantoan (2003, 2004); Araujo (2004); Audi (2004); Dischinger (2004); Fávero (2004).
Usabilidade	Condições de uso dos espaços e dos equipamentos com possibilidade efetiva de realização de atividades por todas as pessoas. Equipamentos de fácil manuseio, desenho adequado de equipamentos, espaços e ambientes construídos.	Loch (2007); Carvalho (2001); Sasaki (2003); Mantoan (2003, 2004); Araujo (2004); Audi (2004); Dischinger (2004); Fávero (2004).

Fonte: Própria (a partir das referências bibliográficas citadas), 2015.

Por meio da pesquisa e da sistematização das informações, podemos observar os fatores, com as respectivas conceituações, abordagens e/ou particularidades, referenciadas por autores em relação a uma determinada área do conhecimento (Educação e Arquitetura) no âmbito da inclusão. A partir disso, verificamos que certos aspectos são citados concomitantemente e guardam semelhanças entre si, corroborando para a ideia de que há elementos que podem ser associados no contexto da Educação e da Arquitetura para a promoção da inclusão. São eles: acesso, afetividade, atitude, autonomia, comunicação, diversidade, experiência, flexibilidade, interação, participação e sensorialidade.

Acreditamos que todos esses elementos sejam importantes em relação à inclusão. Entretanto, dentre o panorama apresentado, percebemos que era possível agrupá-los em alguns contextos únicos, principalmente ao considerar, no âmbito arquitetônico, as condições que não se restringem à dimensão físico-espacial e que passam pela questão da *acessibilidade plena*. Com isso, destacamos os seguintes fatores: afetividade, atitude, experiência e interação; pois entendemos que eles podem representar atributos qualitativos para a promoção da inclusão e da qualidade de vida da comunidade escolar. O desafio passa a ser então a compreensão desses aspectos, como se relacionam à Arquitetura e como são analisados.

3.2 Contribuições das Experiências Acadêmicas e Profissionais

Vimos, anteriormente, o procedimento relacionado à seleção das categorias de análise desse trabalho, que são: afetividade, experiencição, interação e atitude. A partir disso, apresentamos os procedimentos metodológicos elencados para as respectivas investigações e análises relacionadas à abordagem empírica.

Contudo, antes de contemplá-los, achamos necessário relatar algumas experiências obtidas em nossa trajetória acadêmica e profissional durante a realização do curso de Doutorado, que auxiliaram na definição dos parâmetros supracitados, mas principalmente na seleção e desenvolvimento dos procedimentos metodológicos referentes a eles.

Nesse contexto, estamos nos referindo a três fatores importantes de nossa vivência acadêmica e profissional: os estudos e debates possibilitados nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão do PROARQ/UFRJ de 2012 a 2016; o trabalho no Projeto de Extensão coordenado pela própria pesquisadora no IFFluminense do segundo semestre de 2013 ao primeiro de 2014; e a participação no Projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, pelo Núcleo Pró-Acesso, no PROARQ, FAU, UFRJ em conjunto com *Istituto per le Tecnologie della Costruzione* do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR ITC), na Itália, sendo financiado pela CAPES, através do Programa “Ciências sem Fronteiras” em 2015. Abordaremos, a seguir, as duas últimas experiências para apresentar um pouco de seus resultados.

3.2.1 As Primeiras Experimentações no IFFluminense

Entre o segundo semestre de 2013 e o segundo de 2014, a presente pesquisadora coordenou, no IFFluminense, o Projeto de Extensão intitulado “A Concepção do Edifício Escolar Inclusivo com base na Percepção Ambiental: O Instituto Federal Fluminense (RJ) como Lugar do Ensino Técnico e Profissional para os Alunos com Deficiência Visual”.

Este trabalho teve como tema principal a concepção do edifício escolar inclusivo, sendo auxiliada por uma análise da relação entre a arquitetura - e ambientes construídos

- do IFFluminense e alunos com deficiência visual, baseada em suas percepções. Um dos objetivos era obter um panorama das condições de acessibilidade físico-espaciais através da percepção e opinião desses usuários, pois havia uma demanda institucional em relação às providências nesse sentido. Pelo fato de o Instituto ter a maioria dos alunos, dentre os com deficiência que frequentavam a escola na época, com comprometimento visual, e por sugestão de funcionários do NAPNEE, optamos por considerá-los em nosso recorte para o projeto.

Na ocasião, experimentamos alguns métodos de análise, que contaram com a participação desses estudantes, tais como: entrevista, observação e percursos comentados. A princípio, os procedimentos selecionados se adequaram aos objetivos do trabalho; entretanto, verificou-se a necessidade de aperfeiçoá-los.

Tivemos alguns resultados bastante válidos: por um lado, os alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo do IFFluminense que participaram do projeto tiveram a possibilidade de se integrar aos alunos com deficiência visual; por outro, os próprios estudantes cegos, através de seus relatos, evidenciaram que se sentiram respeitados pela possibilidade de participação e perspectiva de ajuda com o objetivo de transformar uma realidade que lhes é própria.

Os métodos foram aplicados a três alunos de cursos distintos do Ensino Técnico e Profissional. Com a realização das entrevistas, foi possível conhecer os alunos, a origem de sua deficiência, sua trajetória escolar e as motivações educacionais. Além disso, também registramos os problemas de acessibilidade nos espaços do IFFluminense narrados por eles.

O desenvolvimento dos percursos comentados (FIGURAS 1 e 2) evidenciou que nenhum dos estudantes tinha percorrido todos os ambientes do IFFluminense anteriormente, inclusive setores como sala de coordenação dos cursos, sala do diretor, alguns auditórios e biblioteca. Com isso, verificamos as diferenças de comportamento entre o que era ou não conhecido, bem como as feições e manifestações por falas e gestos, as sensações de insegurança, surpresa, afeto etc.

As observações sequenciadas da rotina dos alunos com deficiência visual foram registradas em croquis de campo e também proporcionaram algumas contribuições ao

trabalho, tanto em relação à própria análise do comportamento deles, quanto do “outro”, ou seja, das pessoas e do lugar em que ocorreram as experiências.

Por fim, os trabalhos desenvolvidos demonstraram os desafios referentes ao tema da inclusão, particularmente em relação à proposição de uma arquitetura escolar inclusiva, considerando a *acessibilidade plena*. Os produtos desse trabalho, tais como o registro fotográfico das condições de acessibilidade físico-espaciais e comunicacionais do IFFluminense (FIGURAS 3 e 4), foram apresentados em alguns eventos com posteriores publicações em anais¹⁸. Essas oportunidades de discussões também auxiliaram na análise pretendida.

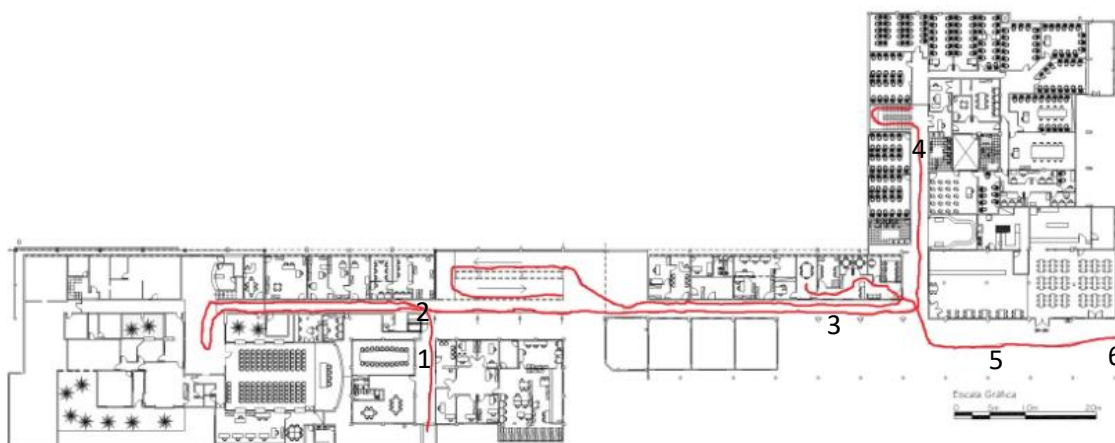


Figura 1 Planta Baixa do térreo com marcação do Percurso Comentado.

Fonte: COSTA; CARVALHO; PESSANHA; 2014.

¹⁸ Os produtos oriundos desse projeto de extensão foram apresentados, com os seguintes nomes, nos respectivos eventos e anais:

COSTA, Aline Couto da; PESSANHA, T. R. M. ; CARVALHO, J. S. . Arquitetura escolar inclusiva: desafios e possibilidades em relação aos alunos com deficiência visual no campus Campos Centro do IF Fluminense. Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense, v. 1, p. 75-99-99, 2014.

COSTA, A. C. da; CARVALHO, J. S. ; PESSANHA, T. R. M. . O Edifício Escolar Inclusivo com base na Percepção Ambiental: o Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) como lugar do Ensino Técnico e Profissional para os Alunos com Deficiência Visual. In: 6o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2014, Belém, PA. Diálogos da Extensão: Saberes Tradicionais e Inovação Científica. 2014. Vol. 6.

COSTA, Aline Couto da. A Percepção do Ambiente da Sala de Aula por uma aluna com Deficiência Visual: Uma Abordagem no Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE). In: V ENEAC - Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e VI Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, 2014, Rio de Janeiro. Anais do V ENEAC - Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e VI Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. Rio de Janeiro (RJ), 2014.

COSTA, A. C. da. Arquitetura Escolar Inclusiva através da Acessibilidade Plena: perspectivas de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE), RJ. In: XVII CONABEA e XXXII ENSEA, 2013, Goiânia, GO. XXXII ENSEA e XVII CONABEA: ABEA 40 Anos. Arquitetura e Urbanismo: Formação Unificada no Brasil, 2013. Vol. 38, p. 297-310.



1



2



3



4



5



6

Figura 2 Realização do Percurso Comentado.
Fonte: PESSANHA; 2014.

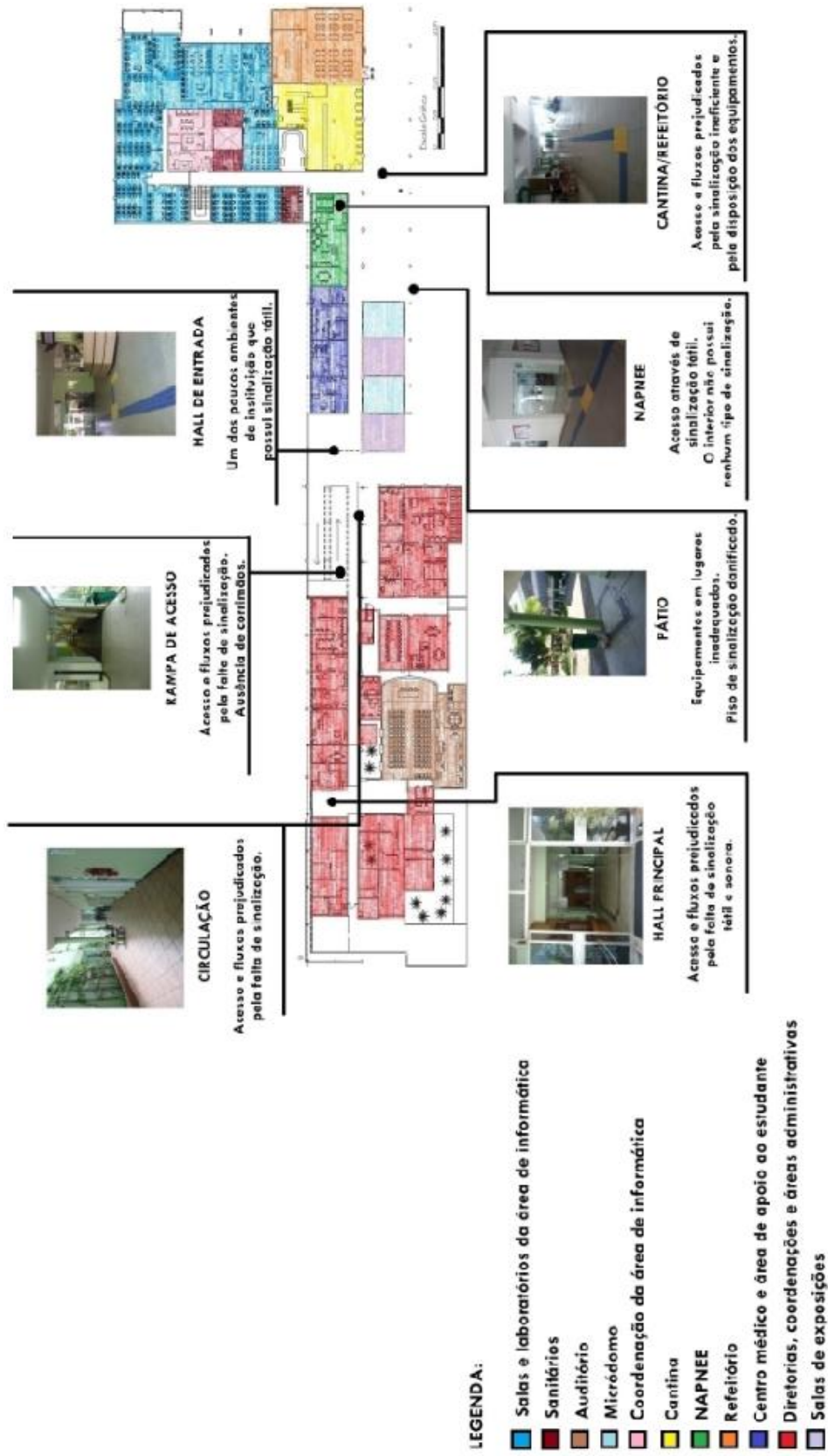


Figura 3 Problemas de acessibilidade (Bloco A-terreo)
Fonte: COSTA; CARVALHO; PESSANHA; 2014.

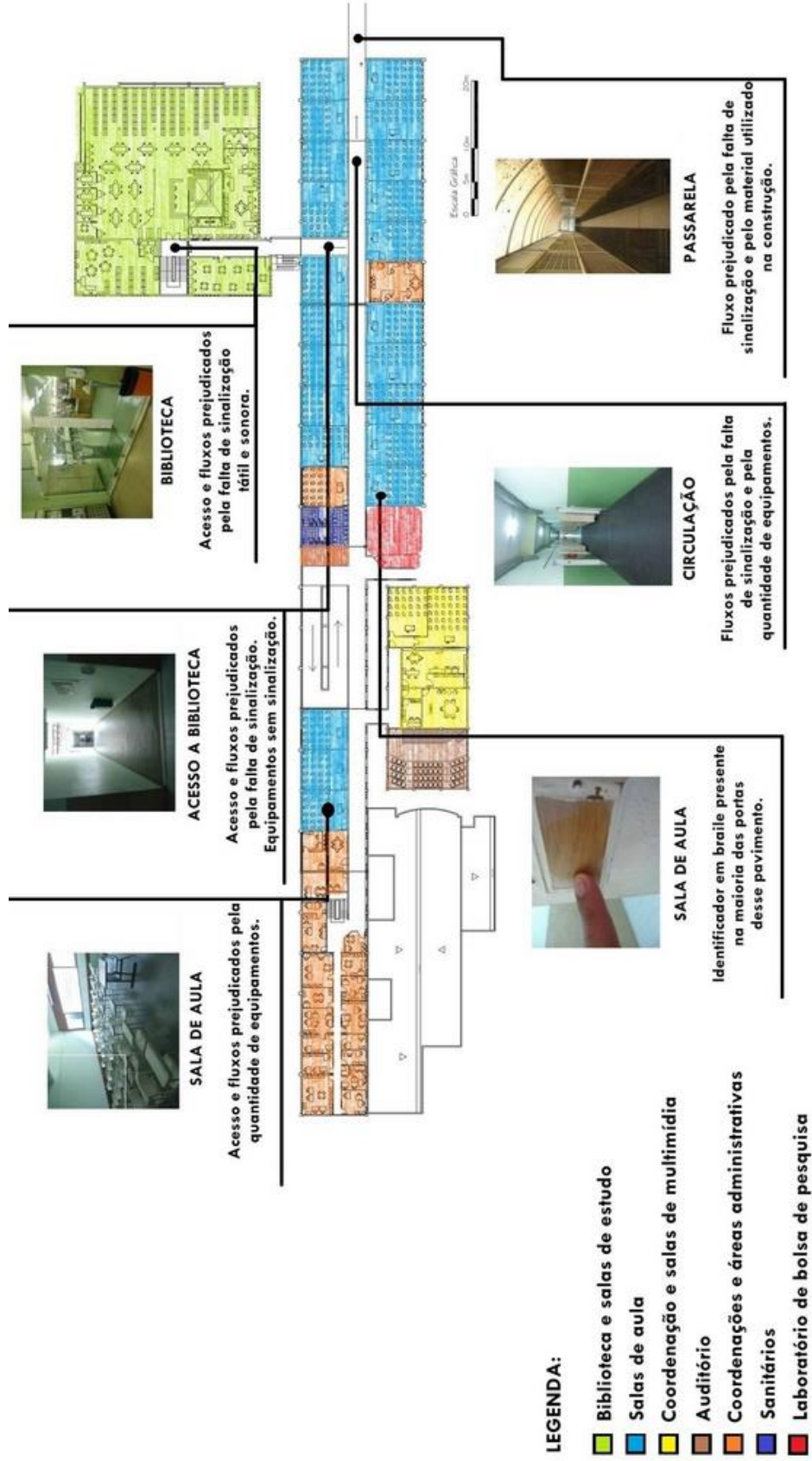


Figura 4 Problemas de acessibilidade (Bloco A - primeiro pavimento)

Fonte: COSTA; CARVALHO; PESSANHA; 2014.

3.2.2 A Experiência através do Programa “Ciências sem Fronteiras”

De julho a outubro de 2015, a presente pesquisadora fez parte do projeto n.º. 176/2012, intitulado “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, coordenados pela professora e pesquisadora Cristiane Rose de Siqueira Duarte e pelo pesquisador Luigi Biocca; tendo, portanto, como instituições participantes, o Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ), da Faculdade de Arquitetura (FAU), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro (Brasil) e o *Istituto per le Tecnologie della Costruzione (ITC), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)*, em Roma (Itália). A experiência foi possibilitada pelo Edital n.º. 61/2011, promovidos pela CAPES/CNPq através do Programa Ciências sem Fronteiras.

Nossa participação se deu através de estágio doutoral realizado em Roma, tendo as atividades divididas em duas partes principais. A primeira referiu-se ao estudo, à organização, à elaboração e à aplicação de instrumento de avaliação de acessibilidade e usabilidade no ambiente construído, como está contemplado no item referente ao método *checklist*. A segunda objetivou o conhecimento do tratamento dado à questão da inclusão social nas escolas italianas de ensino técnico e profissional, particularmente no que diz respeito à acessibilidade, como contribuição à atividade supracitada e ao enriquecimento de nossa fundamentação teórica.

No primeiro caso, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Estudos sobre acessibilidade na Itália, contemplando a forma como é compreendida e trabalhada, bem como as normas e regulamentos que a envolvem; e pesquisa sobre as metodologias de análise dessas condições na arquitetura, particularmente as que se referem ao método do *checklist*, desenvolvidas pelos pesquisadores do ITC de Roma.

- Auxílio na elaboração do método *checklist*, objetivando torná-lo disponível em plataforma digital acessível a usuários interessados. Nossa participação nessa etapa do projeto se deu através de atividades como: participação em reuniões e registros em atas; auxílio na definição dos temas a serem trabalhados, bem como na elaboração das respectivas perguntas, baseando-se em normativas brasileiras e italianas; criação de

tabela, com divisão em cores, para organização mais clara das seções, perguntas e possíveis opções de respostas; leitura, identificação, organização e inserção de normativas brasileiras, e seus trechos correspondentes às perguntas do *checklist*; revisão das referências brasileiras em decorrência da publicação da NBR 9050/2015 e ajustes constantes no documento de modo a torná-lo universal e adaptável às normativas de diferentes países.

- Experimentos em relação ao instrumento de avaliação, possibilitando o aperfeiçoamento da ferramenta e sua experimentação em local de uso cultural, como a área dos *Fori Traianeii*, particularmente no *Mercati di Traiano*, onde hoje há um museu. Nesse caso, a experiência contou com a participação da pesquisadora brasileira Regina Cohen, os pesquisadores italianos Ludovica Malvasi e Luigi Biocca, e a funcionária do museu Sra. Maria Paola Del Moro (FIGURAS 5 e 6). A partir da obtenção de dados e desenhos arquitetônicos do museu e da realização dessas visitas, foram desenvolvidos alguns produtos que serviram como exemplo de estudo de caso italiano, e que contou com nosso auxílio, dentre eles: textos e imagens gerais e das condições de acessibilidade do museu; documento do *checklist* preenchido; e mapas do percurso realizado na investigação.

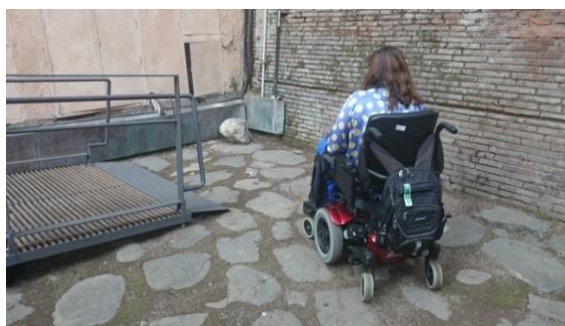


Figura 5 Visita ao museu Mercati di Traiano

Figura 6 Percurso pelo museu

Fonte: Própria, 2015.

No segundo caso, foram desenvolvidas as seguintes atividades que possibilitaram o entendimento de normativas e processos de auxílio referentes à inclusão das pessoas com deficiência visual na Itália, particularmente quanto ao aspecto educacional, dentre outros:

- Foram feitas visitas de estudo aos institutos: *Istituto Tecnico Statale per il Turismo Cristoforo Colombo*, *Istituto Tecnico Industriale Statale Galileo Galilei*, *Istituto Tecnico Industriale\Liceo Scientifico Scienze Applicate Giovanni Giorgi* e entrevistas com os respectivos responsáveis: professora Rita Italiano, professora Doriana TUMANI, e professor Naclerio Luigi. Esses institutos se assemelham ao que é apresentado neste trabalho; por isso, a investigação dos aspectos relacionados à inclusão e acessibilidade nesses locais permitiu o registro quanto aos desafios enfrentados tanto pelas escolas italianas quanto brasileiras no que se refere aos temas estudados, particularmente em relação à oferta de espaços acessíveis (FIGURA 7).

- Visita ao *Centro di Formazione Professionale di Roma Capitale Luigi Petroselli* e ao *Centro di Formazione Professionale di Roma Capitale Simonetta Tosi* e entrevista com o diretor Federico Ciancio; que, assim como no caso anterior, possibilitou conhecer o trabalho relacionado aos temas. Nesse caso, chamou-nos atenção a oferta de um curso, o “*Percorsi Formativi Individualizzati*”, que é um segmento de apoio educacional, com duração anual, voltado aos alunos com deficiência de idade superior a 14 anos e inferior a 30 anos.

- Entrevista com Sr. Antonio Organtini, diretor do *Centro Regionale S. Alessio - Margherita di Savoia per i Ciechi*; que contribuiu com relatos muito oportunos sobre sua vida enquanto uma pessoa que também possui deficiência visual, bem como sobre os temas da pesquisa e o trabalho desenvolvido em relação à educação e à profissionalização dos cegos na Itália.

- Visita às instalações do *Istituto Statale Augusto Romagnoli* e entrevista com a professora Sr^a. Paola Talarico (FIGURA 8), que permitiu conhecer a instituição que possui, dentre outros, espaços, instrumentos e materiais pedagógicos voltados à educação dos cegos e, embora seja uma escola subutilizada atualmente - devido às premissas da inclusão desses alunos em todas as unidades de ensino, e não mais em lugares específicos - preserva parte de sua estrutura. Com isso, foi possível conhecer um pouco mais sobre o trabalho do professor Augusto Romagnoli, que tornou-se referência nesse contexto, e verificar como a arquitetura e os espaços materializaram as ideias pedagógicas defendidas por ele.

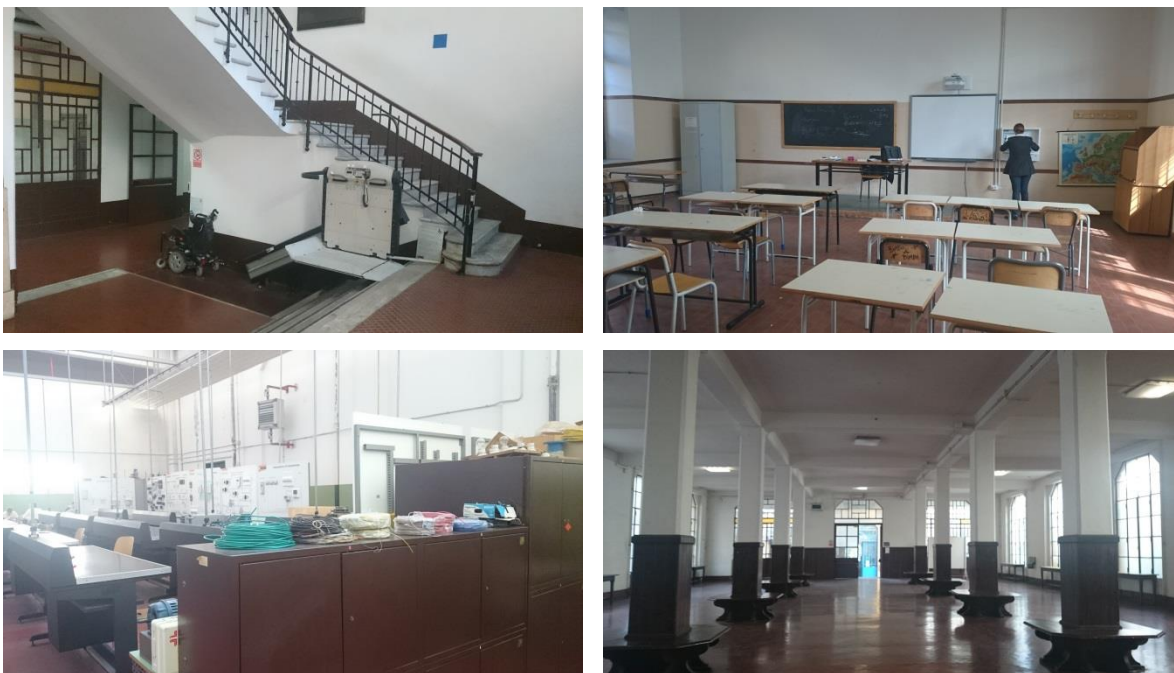


Figura 7 Instalações no Istituto Tecnico Industriale Statale Galileo Galilei.

Fonte: Própria, 2015.



Figura 8 Visita ao Istituto Statale Augusto Romagnoli.

Fonte: Própria, 2015.

As informações obtidas nessa experiência¹⁹ contribuíram para enriquecer nosso conhecimento sobre os temas envolvidos e para o aperfeiçoamento relacionado aos procedimentos metodológicos da abordagem empírica.

3.3 Procedimentos Metodológicos da Abordagem Empírica

Apresentamos aqui os procedimentos metodológicos selecionados para a abordagem empírica de nosso trabalho; que, por sua vez, foi desenvolvida por meio de estudo de caso e pesquisa de campo. Descrevemos também um pouco de nossa trajetória até o desenvolvimento e a aplicação dos métodos selecionados.

Conforme mencionamos na introdução do trabalho, nosso estudo de caso se deu no *campus* Campos Centro do IFFluminense e teve como referêncis o trabalho em prol da Inclusão, desenvolvido – dentre outros – com o auxílio do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), especialmente em relação aos alunos com deficiência visual.

A escolha se deu pelo fato dessa instituição ser a primeira de educação tecnológica e profissional implantada no interior do Estado do Rio de Janeiro e, nesse contexto, consistir em um dos maiores centros educacionais brasileiros atualmente, inclusive sendo bastante procurado por pessoas com deficiência que objetivam prosseguir com os estudos, para além do Ensino Fundamental.

Além disso, as experiências vivenciadas como professora e pesquisadora da instituição – conforme narrado na seção anterior - suscitaram uma série de questionamentos quanto aos temas aqui abordados, incitando uma mudança em seus estudos, e culminando no interesse em desenvolver essa tese. Ademais, as premissas de inclusão atuais, aliadas ao aumento do número de alunos com deficiência no IFFluminense, tem nos desafiado cada vez mais a compreender essa realidade e a promover a igualdade de oportunidades, em todos os âmbitos escolares.

¹⁹ É possível obter mais informações sobre o trabalho e seus resultados no relatório final individual e de grupo do respectivo projeto. Além disso, a fim de permitir ampla divulgação dos conhecimentos e experiências oportunizadas pela CAPES e CNPq em parceria, por meio do Programa Ciências sem Fronteiras, os participantes têm se empenhado na produção de textos para publicações.

A possibilidade de se fazer presente por um longo período na instituição, assim como a facilidade de se obter autorização e documentação necessária à submissão da pesquisa ao Comitê de Ética - sendo esse um procedimento inerente a esse tipo de trabalho – também foram fundamentais para essa decisão.

Após a realização dos estudos teóricos e decisão pela necessidade de apresentar um processo de análise - com a inserção de novos parâmetros - por meio de uma abordagem empírica, demos início ao planejamento e organização dessa etapa do trabalho.

Como tivemos o interesse pelos discentes com deficiência visual, inclusive pelo desafio que representam em relação à experientiação e à percepção da arquitetura, que, por sua vez, está comumente associada ao sentido da visão, o primeiro passo consistiu em comunicar à direção da escola sobre a vontade de realizar a pesquisa, e verificar se havia alunos com deficiência visual matriculados no *campus* Campos Centro, no período previsto para a realização da mesma, isto é, o primeiro semestre de 2016.

Para isso, contatamos a direção da escola, que prontamente se colocou à disposição para ajudar e nos encaminhou à coordenação do NAPNEE, que forneceu a informação referente ao quantitativo de alunos com deficiência visual e nos auxiliou na verificação preliminar e informal do interesse e da possibilidade de participação de alguns deles na pesquisa.

Dotados dessas informações, adequamos nosso projeto às exigências do Comitê de Ética, providenciamos os documentos necessários, dentre eles a autorização da pesquisa por parte do diretor (ANEXO 01 e APÊNCIDE 01) e submetemo-los à apreciação, através da Plataforma Brasil. Após um processo bastante minucioso, pelo fato de a atividade envolver grupo social considerado vulnerável, conseguimos autorização (ANEXO 02) para a aplicação dos métodos selecionados que demandavam um contato direto com o ser humano. Nesse sentido, a fim de contribuir para pesquisas futuras que envolvam esse contexto social, anexamos ao trabalho o modelo de Termo de Consentimento e Assentimento utilizado nesse caso (APÊNDICES 02 e 03).

A propósito, entendemos que, de acordo com a natureza do trabalho, diferentes ferramentas de pesquisa são necessárias e importantes para atender e possibilitar a

realização de determinadas investigações. No nosso caso, houve a demanda de procedimentos distintos para cada etapa, conforme apresentado a seguir:

Para a abordagem sobre o *campus* da instituição e sua caracterização quanto ao trabalho em prol da Educação Inclusiva, utilizamos os métodos das pesquisas bibliográfica e documental. Desse modo, foram consultados trabalhos, portarias e editais, dentre outros, publicados pela própria instituição.

Em seguida, com o intuito de registrar o entendimento da comunidade escolar em relação aos temas da Educação e da Arquitetura Inclusiva, assim como a opinião quanto ao trabalho desenvolvido pelo IFFluminense nesse sentido, fizemos uso do questionário e das entrevistas, sendo o primeiro destinado aos discentes das turmas que apresentavam, em seu quadro, alunos com deficiência visual; e o segundo, aos alunos com a deficiência e aos outros grupos sociais do contexto apresentado, como docentes e servidores técnico-administrativos.

Em se tratando da caracterização da arquitetura e dos ambientes construídos do IFFluminense, realizamos levantamentos e registros fotográficos; pois, embora a instituição tenha fornecido parte desses dados digitalizados, eles foram atualizados, organizados em uma mesma base digital e complementados por meio dessa pesquisa, o que demandou bastante trabalho devido ao tamanho do *campus* e a existência de muitas alterações recentes em sua configuração especial.

Ademais, como forma de verificação das condições de acessibilidade convencionalmente definidas através das normas existentes, utilizamos o *checklist* desenvolvido no Projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, pelo Núcleo Pró-Acesso, no PROARQ, FAU, UFRJ em conjunto com o *Istituto per le Tecnologie della Costruzione* do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR ITC), na Itália, sendo financiado pela CAPES, através do Programa “Ciências sem Fronteiras”, e com a participação do pesquisador Dr. Luigi Biocca.

A etapa seguinte do trabalho teve como foco a vivência dos alunos com deficiência visual nas ambiências para a análise dos fatores da afetividade, interação, experiência e atitude. Ela demandou ferramentas que possibilitassem a apreensão da percepção e da experiência humana em um determinado lugar, de modo a verificar como ele comunica e estimula sentimentos, sensações, ações, dentre outros.

Considerando Forneiro (1998, p. 113), o ambiente escolar é um todo indissociável de “objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida.” Para ele (ibidem, p. 113), “[...] o ambiente ‘fala’, transmite sensações, evoca recordações, passamos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Desse modo, foi preciso buscar métodos que permitissem esse tipo de análise, possibilitada através da experiência.

Dentre as abordagens metodológicas na pesquisa qualitativa, selecionamos a etnografia para nos auxiliar na investigação pretendida, já que ela preconiza a experiência direta em uma determinada realidade a fim de compreendê-la. A etnografia²⁰ consiste em uma opção metodológica que se opõe a alguns modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social, que costumam considerar a essência vista “de fora”, e não sendo criada na própria experiência, como uma nova forma de apreender a realidade (BRAGA, 1988).

Nesse contexto, aplicamos a observação participante direcionada à vivência dos alunos com deficiência visual nas ambiências escolares, com o objetivo de investigar esses lugares utilizando as percepções e experiências desses usuários. Por meio dessa dinâmica, desenvolvemos croquis de campo e mapeamento de frequência de uso das ambiências, que nos auxiliaram, respectivamente, no registro e análises pretendidas, conforme está exposto em capítulo mais adiante sobre as descobertas da pesquisa.

Outro método selecionado consistiu no *Percurso Comentado* (THIBAUD, 2001), desenvolvido por Jean-Paul Thibaud²¹, que possibilitou a compreensão da relação entre os discentes e as ambiências por meio da percepção e vivência em movimento.

²⁰ A etnografia se insere no contexto da etnometodologia; que, por sua vez, têm suas bases na fenomenologia. A fenomenologia tem como principal teórico Edmund Husserl (1859-1938), que usou esse termo, pela primeira vez, nas *Investigações Lógicas* (1901), em lugar da expressão “Psicologia Descritiva”, que usara até então (ZILLES, 2007). O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo. O método da fenomenologia desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. Entre os pensadores que sofreram a influência do pensamento husserliano, destacam-se: Martin Heidegger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty.

²¹ Jean-Paul Thibaud é sociólogo, doutor em urbanismo e diretor de um centro de pesquisas sobre o espaço sonoro e o meio ambiente urbano UMR CNRS 1563 em Cresson, na Faculdade de Arquitetura de Grenoble (COHEN, 2006).

A seguir, descrevemos os principais métodos utilizados, sendo eles: observação participante com croquis de campo e mapeamento de frequência; percurso comentado; entrevista; questionário; e *checklist*. O entendimento de cada um, a explicação de seu uso, assim como respectivos riscos, vantagens e dificuldades, também foram expostos nessa parte do trabalho.

3.3.1 Checklist

O *checklist* ou lista de checagem consiste em um método empírico, utilizado para checar uma relação de elementos ou procedimentos; que, por sua vez, são previamente elencados como critérios a serem observados ou avaliados em uma pesquisa. É uma forma de coleta de dados, que geralmente antecede ou aponta para a necessidade de um estudo ou um trabalho.

Ele evidencia um panorama dos acontecimentos, que pode se referir a elementos ou atividades que já foram efetuadas ou que ainda deverão ser feitas. Trata-se, portanto, de uma técnica de registro, como mapas, plantas, fotografias, gravações de áudio e desenhos, dentre outros (RHEINGANTZ *et al*, 2009).

Para ser bem planejado e executado, é importante que o *checklist* seja composto de tabelas claras e de fácil manuseio. Nesse sentido, pode ter configurações distintas, dentre elas: a que busca a existência de determinadas condições, tendo geralmente como opções de resposta, as palavras “Sim” ou “Não”; a que verifica a contagem de quantidades, além da existência ou não dos elementos, apresentando um campo para o preenchimento de um número; e a que procura a localização de um determinado evento, trazendo como possibilidade de opções, a denominação de lugares ou objetos.

Além do planejamento e elaboração, a aplicação também deve ser adequada, prevendo um tempo ideal para que seja possível uma coleta fiel, cuidadosa, sistemática e completa. Quando envolver itens que não são numericamente mensuráveis ou que pode haver uma interpretação subjetiva, é válida a aplicação por mais de uma pessoa, a fim de se chegar a um consenso sobre o que se está avaliando.

A vantagem desse recurso está no fato de apresentar uma lista, organizada anteriormente a sua aplicação, com um conjunto de elementos tidos como importantes para a investigação, contribuindo para um diagnóstico mais técnico, minucioso e completo. Para isso, é necessário o estudo e a seleção preliminar do seu conteúdo.

Em nosso caso, optamos por esse método para a verificação das condições de acessibilidade no *campus* Campos Centro do IFFluminense, quanto às dimensões física, espacial e comunicacional, de acordo com as normas existentes; a fim de caracterizar sua arquitetura quanto a esses aspectos, que não podem ser negligenciados.

Alguns pesquisadores já desenvolveram a ferramenta do *checklist*, voltado às condições gerais de acessibilidade, como Guimarães e Fernandino (2001); Cohen e Duarte (2006; 2013); e também com enfoque escolar, apresentado por Dischinger, Ely e Borges (2009). Entretanto, optamos pela ferramenta desenvolvida em decorrência do projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, através de uma parceria entre PROARQ/UFRJ e ITC/CNR, por também termos participado de sua configuração, por ser uma forma de explorá-la e aperfeiçoá-la, e por estar atualizada em decorrência da publicação, em 2015, da nova NBR9050.

Esse *checklist* foi desenvolvido inicialmente por meio de tabelas (FIGURA 09), para depois ser configurado em uma plataforma digital, de modo a ficar disponível aos pesquisadores interessados, tratando-se de uma facilidade quanto a seu uso. A versão final está disponibilizada temporariamente num site de aplicação web (<http://cl.os.sra.mlib.cnr.it/>) e posteriormente será mantida em servidor providenciado pelo CNR ITC (com endereço checklist-proarq.itc.cnr.it). Ele também será atualizado em inglês e italiano para permitir amplo acesso e será monitorado para fins de pesquisa e coleta dos dados. Nesse sentido, os usuários terão acesso à ferramenta, mas não poderão acrescentar, mudar, distribuir e vender o conteúdo da aplicação (DUARTE e BIOCCA, 2016).

Ademais, ele favorece a criação de um banco de dados para o armazenamento dos resultados referentes aos locais que foram avaliados, prevendo duas formas de apresentação:

- a. Questionário acessível através de software livre aos usuários que querem cadastrar-se e acessar o formulário para verificar o estado de acessibilidade de qualquer prédio que tenha sido avaliado: essa forma é mais destinada aos técnicos (engenheiros, arquitetos, gerentes de prédios e/ou do planejamento das reformas);
- b. Arquivo com os casos de estudo do programa (incluindo fotos, plantas, percursos acessíveis, e recursos para identificar os espaços classificados no checklist bem como os pontos críticos de acessibilidade, junto à explicação dos problemas e soluções recomendadas. (DUARTE e BIOCCA, 2016, p. 04).

A ferramenta está dividida em sete seções, associadas a diferentes cores, em que cada uma representa um contexto a ser avaliado, a saber: Entorno Urbano; Acessos; Recepção; Circulações Horizontais; Circulações verticais; Ambientes de Atividades afins, administrativas e/ou apoio; e Informação, Sinalização e Orientação.

Desse modo, em cada grupo, há um conjunto de perguntas que buscam a existência das respectivas condições de acessibilidade, com opções de respostas, em sua maioria, do tipo “Sim” e “Não” (FIGURA 9). Além disso, para toda questão, há previsão de um *link* de abertura para um campo em que se pode visualizar tanto as referências brasileiras quanto as italianas relacionadas a ela; tornando a consulta mais dinâmica e imediata. Por fim, a ideia é que se tenha um relatório, geral e por tema, das respostas, de modo a auxiliar a avaliação das condições de acessibilidade do local.

Essa ferramenta foi a primeira utilizada em nossos passos metodológicos, auxiliando-nos na verificação das condições de acessibilidade no *campus* Centro do IFFluminense, conforme será abordado no capítulo referente à caracterização do estudo de caso.

ACESSIBILIDADE DOS AMBIENTES CONSTRUÍDOS – CHECKLIST AVALIAÇÃO DE ACESSIBILIDADE E USABILIDADE NO AMBIENTE CONSTRUÍDO ITÁLIA / BRASIL (Normas Brasileiras / Normas Italianas)			
A ENTORNO URBANO e PERCURSOS PARA O ACESSO À EDIFICAÇÃO:			
A.1 O entorno da edificação é sem barreiras?	Sim		Não
A.2 O local pode ser acessado por transporte público acessível?	Sim		Não
A.3 O local pode ser acessado por transporte particular?	Sim		Não
A.4 Há vaga para estacionamento de veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência?	Sim	A.4.1 Qual o número total de vaga(s)?	XX
		A.4.2 A(s) vaga(s) reservada(s) é (são) para carro?	Sim Não
		A.4.3 A(s) vaga(s) reservada(s) é (são) para van ou outro transporte alternativo?	Sim Não
		A.4.4 A quantidade de vaga(s) está de acordo com a norma? Referência brasileira: NBR 9050:15 6.14 Vagas reservadas para veículos Há dois tipos de vagas reservadas: a) para os veículos que conduzam ou sejam conduzidos por idosos; e b) para os veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência. 6.14.3 Previsão de vagas reservadas Nos estacionamentos externos ou internos das edificações de uso público ou coletivo, ou naqueles localizados nas vias públicas, devem ser reservadas vagas para pessoas idosas e com deficiência. Os percentuais das diferentes vagas estão definidos em legislação específica (ver [18] e [20] da Bibliografia). NOTA As vagas reservadas nas vias públicas são estabelecidas conforme critérios do órgão de trânsito com jurisdição sobre elas, respeitada a legislação vigente. Referência italiana: D.M. 236/89 - 4.2.3 e 8.2.3 <u>Parcheggi</u> D.P.R. 503/96 - Art. 10 <u>Parcheggi</u> , Art. 11 <u>Circolazione e sosta dei veicoli al servizio di persone disabili</u> , Art. 12 <u>Contrassegno speciale</u> Vagas reservadas: 1 a cada 50 ou fração de 50.	Sim Não

Figura 9 Imagem da Tabela Preliminar do Checklist
Fonte: COSTA e BIOCCA, 2015.

1 ENTORNO URBANO

1 Entorno urbano e percursos para o acesso à edificação

1.1 Existe barreiras no entorno da edificação? Sim

1.2 O local pode ser acessado por transporte público acessível? Não

1.3 O local pode ser acessado por transporte particular? Sim



Figura 10 Versão de Estudo do Checklist em Plataforma Digital
Fonte: ALVARENGA, 2015.

3.3.2 Observação Participante

Na pesquisa de cunho etnográfico, o ato de observar é muito importante, pois coloca o pesquisador imerso nas vivências das pessoas; permitindo, portanto, uma melhor compreensão da mobilidade do corpo no cotidiano (MELO, 2013).

De acordo com Duarte (2011), uma ambiência só pode ser percebida e descrita a partir da experiência, tanto do usuário quanto do pesquisador. Nesse sentido, a Observação Participante, enquanto um procedimento que coloca em contato direto, frequente e prolongado, o investigador e o investigado, consiste em um método bastante apropriado para o registro das apreensões no conjunto que envolve o ambiente construído, os fenômenos sensoriais e as ações das pessoas.

A Observação Participante parte do pressuposto de que há muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala ou da escrita (BECKER, 1997); por isso, torna-se importante na medida em que possibilita o registro de outras manifestações humanas, tais como: a linguagem não verbal, o comportamento, a temporalidade da ocorrência dos eventos etc. Nesse contexto, Spradley (1980) realça que os objetivos desse método vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Um dos desafios referentes a esse método consiste na necessidade de o pesquisador saber estar em campo, despojado de preconceitos e capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes (LEININGER, 1985). Além disso, considerando Becker (1997), esse procedimento não se trata de uma observação comum, mas voltada para uma descrição de um aspecto previamente definido. Dessa forma, o investigador precisa organizar alguns critérios ao utilizá-lo.

Em nossa pesquisa, aplicamos o método com nove estudantes. No entanto, houve algumas particularidades devido às dinâmicas escolares em que estavam envolvidos. No caso de três alunos, foi possível acompanhá-los de modo sistemático durante duas semanas. Em se tratando de outros quatro, não houve um procedimento diário, pois alguns deles não tiveram aulas com essa frequência. Em dois casos, a observação se deu

apenas fora da sala de aula: um, em decorrência de um problema de aceitação desse discente com seu curso e a solicitação para o não acompanhamento no recinto; e outro, pelo fato de o aluno estar cursando apenas uma disciplina que é majoritariamente trabalhada com um tutor.

O período para a aplicação desse método foi definido tentando-se equacionar o tempo disponível para o trabalho e a possibilidade máxima de dias de observação em uma determinada turma, na tentativa de maior tempo de impregnação em seu cotidiano.

Tratou-se de uma experiência fundamental para esse tipo de investigação, pois permitiu uma variedade de registros das relações estabelecidas nas ambiências vivenciadas pelos discentes, como pode ser observado na seção correspondente às descobertas da pesquisa.

No entanto, também apresentou alguns problemas durante sua realização, dentre eles: o incômodo e/ou a resistência de alguns professores; a mudança de comportamento da turma até que estivesse acostumada com nossa presença; e a solicitação de um aluno para que não o acompanhasse em determinada aula. Além disso, foi um processo bastante exaustivo, que exigiu muita disciplina, tempo e disposição.

Buscamos organizar nossas observações de acordo com as diferentes ambiências, estabelecendo uma relação com as quatro categorias de análise, que contribuiu para o registro das manifestações que se tornavam exemplos de indicadores na medida em que eram frequentemente observadas e anotadas (QUADRO 4).

Os registros foram realizados através de textos e croquis de campo (FIGURA 11). Segundo Brasileiro (2007), o croqui de campo refere-se a um produto gráfico da observação, constituído de desenhos arquitetônicos e esquemas, que contribui para a descrição espacial dos eventos e sua verificação física no ambiente. Para ela (BRASILEIRO, 2007, p. 88), “sua elaboração em campo pode ser considerada tanto como uma ferramenta de observação [...] como uma ferramenta de análise, para possibilitar uma melhor compreensão ou até mesmo a comparação de uma situação com outra.”

Em nossa pesquisa, o croqui de campo contribuiu para o registro das manifestações materializadas nos espaços, tais como: as concentrações de uso, os fluxos, as apropriações, as configurações espaciais por grupos etc.

Quadro 4 Quadro da Relação entre Ambiência e Atributos com exemplos de Indicadores

Dimensões →	Afetividade	Interação	Experienciação	Atitude
Aspectos correlacionados →	Sensorialidade	Participação Comunicação	Acesso Autonomia Flexibilidade	Diversidade
↓ Contextos	↓ Indicadores			
Entorno Urbano	Se as características e usos interferem na rotina ou trajetória do usuário, e quando o fazem, se a interferência é positiva contribuindo para a identificação com o lugar, através do seu uso e apropriação.	Se as características e usos favorecem a interação e a eficiência na comunicação.	Se o entorno urbano permite condições de experienciação, inclusive com autonomia.	Se há o uso inapropriado do entorno urbano de modo a prejudicar ou interferir no direito das pessoas.
Acesso ao Edifício	Se as condições de acesso promovem sensações de bem-estar, acolhimento e segurança.	Se os acessos permitem a comunicação entre as pessoas. Se sua configuração permite os cumprimentos e conversas. Se os acessos não estão em conflito, com duplicidade de usos (entre pessoas e veículos, por exemplo), prejudicando a interação.	Se há possibilidade de acesso para a vivência das ambiências escolares. Se o acesso é facilmente localizado e permite condições de autonomia.	Se há diferença de acesso entre pessoas ou diferença de horários de funcionamento, podendo dificultar ou prolongar os caminhos, não respeitando a diversidade. Se os acessos não estão em conflito, com duplicidade de usos, facilitando a apropriação da calçada pelo automóvel ou outro meio de transporte.
Estacionamento			Se a localização e condições do estacionamento contribuem para o acesso, com segurança e autonomia, à edificação. Se há previsão de vagas acessíveis que permita sua experienciação.	Se a diversidade é contemplada na previsão de vagas. Se há respeito quanto a usos prioritários.

Quadro 4 Quadro da Relação entre Ambiência e Atributos com exemplos de Indicadores (Continuação)

Dimensões →	Afetividade	Interação	Experienciação	Atitude
Aspectos correlacionados →	Sensorialidade	Participação Comunicação	Acesso Autonomia Flexibilidade	Diversidade
↓ Contextos	↓ Indicadores			
Recepção / Portaria	Se cumpre sua função enquanto local para receber pessoas e fornecer informações, favorecendo a proximidade, a receptividade e o acolhimento.	Se apresenta configuração, mobiliário e equipamento que beneficiam a interação e a comunicação para a obtenção de informações.	Se é facilmente localizada e permite condições de acesso e autonomia, em condições de igualdade e sem causar desconforto ou constrangimento.	Se a configuração permite o auxílio a quem precisa, por também se tratar de um local de espera para uma condução ou atendimento, por exemplo.
Setor Pedagógico – Salas de aula, Laboratórios e Oficinas	Se favorece relações pedagógicas, permeadas por posturas de proximidade, receptividade e atenção. Se promovem sensações de bem estar, acolhimento e reciprocidade. Se há demonstração de pertencimento em relação aos ambientes. Se são apropriados durante todo o tempo da atividade pedagógica, ou até mesmo antes e depois desse período. Se atendem as expectativas quanto ao desenvolvimento educacional.	Se suas características e configurações favorecem a interação no processo pedagógico. Se possuem condições de conforto para a interação e comunicação. Se a comunicação é facilitada, possibilitando a interação. Particularmente no caso de laboratórios e oficinas, se estimulam a interação e participação efetiva - e não só a observação - no desenvolvimento das atividades práticas.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia e conforto. Se favorecem a flexibilidade no seu uso para a plena experienciação, quando adotados procedimentos pedagógicos distintos. Se possuem características, instalações e equipamentos que garantem a igualdade de condições.	Se estão bem setorizados, de modo a favorecer as trocas de salas; quando, por exemplo, há curtos intervalos entre aulas. Se sua configuração e composição garantem e facilitam o uso por todos os alunos. Se os procedimentos pedagógicos associados à configuração e composição dos ambientes consideram a diversidade. Se apresentam manifestações de conscientização quanto ao uso dos espaços e/ou equipamentos.

Quadro 4 Quadro da Relação entre Ambiência e Atributos com exemplos de Indicadores (Continuação)

Dimensões →	Afetividade	Interação	Experienciação	Atitude
Aspectos correlacionados →	Sensorialidade	Participação Comunicação	Acesso Autonomia Flexibilidade	Diversidade
↓ Contextos	↓ Indicadores			
Setor de Apoio Pedagógico (NAPNEEs)	Se favorecem relações pedagógicas e de apoio psicopedagógico, implicando posturas de receptividade, atenção e, quando necessário, privacidade. Se promovem sensações de bem estar, acolhimento e reciprocidade. Se são apropriados durante todo o tempo da atividade pedagógica, ou até mesmo antes e depois desse período. Se atendem as expectativas quanto ao desenvolvimento educacional.	Se suas características e configurações favorecem a interação no processo pedagógico. Se possuem condições de conforto para a interação e comunicação. Se o ambiente não favorece conflitos de interações com objetivos distintos.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia e conforto. Se dão suporte para atividades com monitores, bem como pais e/ou responsáveis. Se suas características e composição permitem a organização de modo que o espaço cumpra seus objetivos de atendimento e assistência.	Se sua configuração, composição e características atendem a diversidade das pessoas que precisam do reforço escolar. Se apresentam manifestações de conscientização quanto ao uso dos espaços e/ou equipamentos.
Auditórios	Se suas condições de acesso e uso impedem possíveis constrangimentos em público, fazendo com que não haja receio em visitá-lo ou utilizá-lo.	Se possui condições e recursos necessários que possibilitem as interações.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia e conforto (tanto o palco quanto a plateia) para sua experienciação.	Se a diversidade é contemplada na previsão de assentos, soluções de palco, dentre outros.
Biblioteca e Micródomos	Se há igualdade de oportunidade para consulta e utilização do acervo, de modo que o usuário entenda a importância do uso de biblioteca e midiateca (micródomos) para estudos e pesquisas e tenham afetividade ao lugar.	Se apresentam configuração, mobiliário e equipamento que beneficiam a interação e a comunicação para a obtenção de informações e para a consulta de acervo. Se as interações existentes não prejudicam o uso dos ambientes.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia e conforto para sua experienciação. Se são dotados de ambientes, equipamentos e/ou recursos suficientes para seu uso pleno.	Se há tentativas de soluções para seu uso pleno. Se apresentam manifestações de conscientização quanto ao uso dos espaços e/ou equipamentos.

Quadro 4 Quadro da Relação entre Ambiência e Atributos com exemplos de Indicadores (Continuação)

Dimensões →	Afetividade	Interação	Experienciação	Atitude
Aspectos correlacionados →	Sensorialidade	Participação Comunicação	Acesso Autonomia Flexibilidade	Diversidade
↓ Contextos	↓ Indicadores			
Setor Técnico-Administrativos – Secretarias, Registro Acadêmico, Direção	Se cumpre sua função enquanto local para obter dados, solucionar problemas, discutir propostas, dentre outros, com presteza, receptividade e atenção. Se não há manifestação acentuada de hierarquia e poder nos ambientes com tais funções, causando inibição e/ou medo.	Se apresenta configuração, mobiliário e equipamento que favorecem a interação e a comunicação para a obtenção de informações.	Se é facilmente localizada e permite condições de acesso e autonomia. Se não há manifestação acentuada de hierarquia e poder nos acessos, impedindo ou inibindo sua experienciação.	
Setor de Vivência e Recreação – Pátios, corredores que desempenham essas funções.	Se possuem atrativos que tornem a vivência agradável, representativa e afetuosa.	Se suas características, composição e configuração favorecem a interação, através da aproximação e conversas entre os usuários. Se há coletivismo quanto ao uso dos ambientes e mobiliários.	Se permite condições de acesso e autonomia. Se estão próximas dos ambientes de maior permanência, potencializando sua experienciação. Se permitem, através da privacidade e/ou distanciamento, a realização de um hábito ou um vício (fumar) que é proibido ou não aconselhável em ambientes específicos.	
Quadras e Ginásio	Se cumprem suas funções enquanto local de prática pedagógica e esportiva, sem causar riscos ou constrangimentos, provocando sensações de bem estar, segurança e satisfação.	Se favorecem as atividades de interação, coletivismo e incentivo à prática esportiva.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia e segurança. Se favorecem a flexibilidade no seu uso para a experienciação.	Se possibilitam a promoção de atividade pedagógicas e esportivas distintas, considerando a diversidade de usuários.

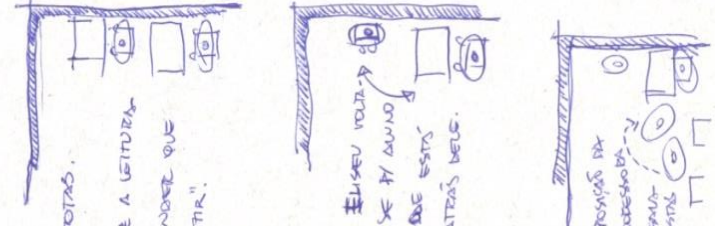
Quadro 4 Quadro da Relação entre Ambiência e Atributos com exemplos de Indicadores (Continuação)

Dimensões →	Afetividade	Interação	Experienciação	Atitude
Aspectos correlacionados →	Sensorialidade	Participação Comunicação	Acesso Autonomia Flexibilidade	Diversidade
↓ Contextos	↓ Indicadores			
Refeitório e Cantina	Se possuem configuração e características que favoreçam a afetividades, ocasionando a sua apropriação.	Se apresenta configuração e mobiliários suficientes que favorecem a interação no próprio recinto.	Se é possível acessá-los e utilizá-los com conforto e autonomia.	Se há o respeito do outro no uso dos espaços.
Banheiros			Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia, segurança e conforto. Se garantem a privacidade. Se mantém condições de limpeza e higiene.	Se sua configuração, composição e características atendem à diversidade. Se os usuários consideram o outro no seu uso.
Circulações – horizontais e verticais.			Se é possível acessá-los e utilizá-los com facilidade, autonomia, segurança e conforto. Se é livre de barreiras fixas e temporárias.	Se sua configuração, composição e características atendem à diversidade. Se os usuários consideram o outro no seu uso e apropriações. Se há o uso inapropriado para algumas atividades.

Fonte: Própria, 2016.

AULA DE PORTUGUÊS: 9:34 (PROF. - DICIONÁRIO TERÇA FEIRA)

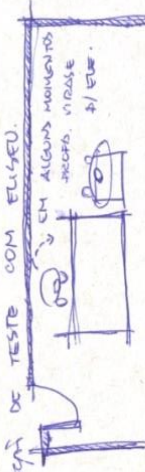
- E. APROXIMA-SE, SENTA-SE NA BORDA DO CANTO E PEGA O LAPTOP. NOTAMENTE ELE TEM DIFICULDADE COM OS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS. NA AULA, ELE VENTILAO LADO DO ALUNO QUE ESTÁ COM A FOLHINHA DO EXERCÍCIO DE PORTUGUÊS.
- AULA C/ BARUHO
- PROF. DECORAVA-SE DE BARUHO E VOTAR.
- E. CONTINUA QUIETO. O ALUNO FAZ A LETURA. É. DEIXA A CARTELA BANDO A ENTENDER QUE COMPREENDEU, NÁO PREGUNTO REPETIR.
- A TEMA FICA QUIETO, COMO UM TEM SUA CARTELA/CARTEIRA.
- E. NÁO RESPONDE COMO OS OUTROS ALUNOS.
- PROF. PERGUNTA SE ELA TEM ALGUMAS PERGUNTA. ELE DIZ QUE SIM!
- ELE PASSA A BUSCAR A CARTELA QUE TEM!
- ONDO PROF. VAI A QUADRO, E. VIRA-SE P/ O QUADRO (CARTELA)
- E. FECHA OLHOS COMO SE ESTÁ VENDO CONCENTRANDO. AS PERGUNTAS DE COSTA. ELE PERGUNTA A PROFESSORA.



- E. PERGUNTA SOBRE PORTUGUÊS NO CANTO DA SALA E PROFESSORA RESPONDE: "Dona num mínimo...."

- AULA DE GRUPO: (A TEMA SE DILUIE P/ OUTRO GRUPO).
- ALUNO APROXIMA-SE P/ AJUDAR E. A LIGAR O COMPUTADOR.
- PROF. ENTREGA ATIVIDADE CORRIGIDA AO E. ELS DEVERIA REESCREVER. PROFA. PERDIU P/ TERRE AJUDA AO COLEGA DO PEDIR AJUDA NO NATAL. ENTREVISTA CASSIANO (FICOU MAIS PRÓXIMO DO EUSEU).
- PROFA. VIU QUE ELE DEVE OUTRAS ATIVIDADES E E. FICOU DESENVOLVENDO EM SALA.
- E. APRESENTA O EQUIPAMENTO P/ FAZER A ATIVIDADE.
- PROFA. DADA TESTE P/ EUSEU
- E. APROXIMA-SE DA PROFA. COLOCA CARTELA PERTO.

APLICAÇÃO DE TESTE COM EUSEU.



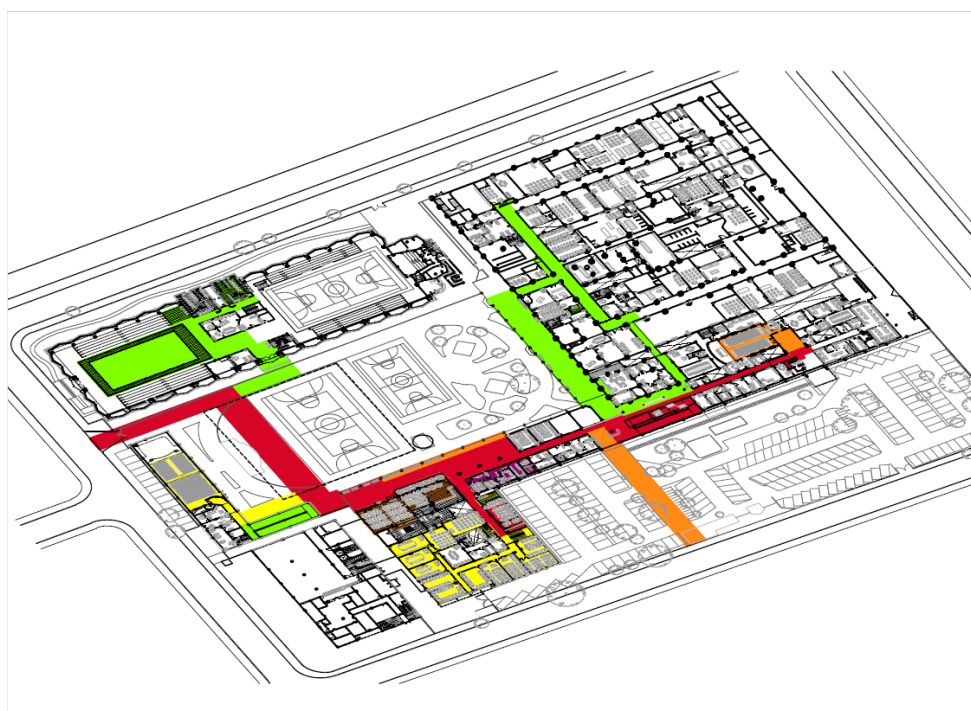
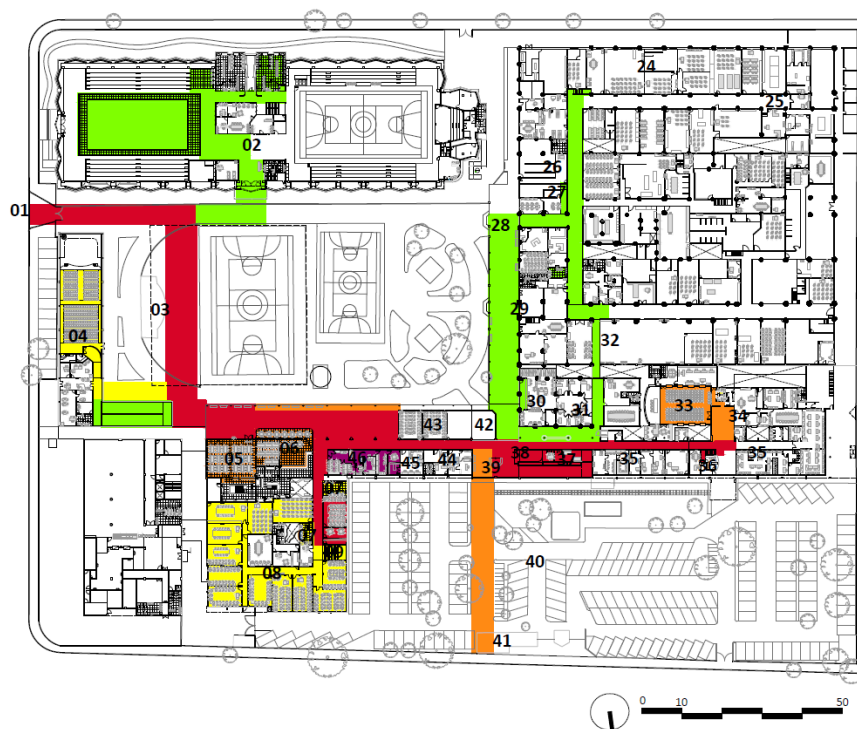
- E. ABANCA A CARTELA P/ FICAR COM CONCENTRAÇÃO
- FECHA OS OLHOS P/ PENSAR.
- ALUNOS TERMINARAM SUAS AULA E SAÍRAM.
- PROFA. LÊ AS PERGUNTAS FÁCIAS VEZES/E. COLOCA-SE INDEFEISO. ALUNOS CHEGAM C/ BERRI P/ EUSEU.

Figura 11 Exemplo de Anotações e Croquis de Campo
Fonte: Própria, 2016.

Por meio dos registros realizados na Observação Participante e no Percorso Comentado - abordado mais adiante - também foi possível um mapeamento de frequência de uso das ambiências, que contribuiu para a verificação da relação entre os lugares mais frequentados pelos alunos e os que mais apresentavam manifestações sensíveis de afeto, bem estar, interação, dentre outros.

Para o desenvolvimento desse mapa, reunimos as informações quanto ao uso das ambiências por parte dos alunos com deficiência visual, feitas através das anotações e croquis de campo, em uma base gráfica digital, que consistiu na planta baixa do *campus*. Desse modo, inicialmente foi realizado um mapeamento das ambiências referentes a cada aluno e posteriormente, por meio de uma sobreposição de camadas, chegamos à configuração final apresentada nesse trabalho (FIGURA 12).

Essa ferramenta tem como vantagem a visualização espacial de um fenômeno relativo a várias pessoas e pode auxiliar não só nas análises, como também nas tomadas de decisões, uma vez que indica, através da frequência do evento, pontos mais ou menos críticos em relação a ele.



FREQÜÊNCIA DE USO
LEGENDA - Número de usuários

■	0 a 2	■	5 e 6	■	9
■	3 e 4	■	7 e 8		

Figura 12 Mapeamento de Frequência de Uso
 Fonte: Própria, 2016.

3.3.3 *Percurso Comentado*

Alguns pesquisadores como Lynch (1960); Petiteau e Pasquier (2001); Thibaud (2001) têm dado importância à caminhada como meio de enunciação da fala sobre o lugar percorrido e estudado. De fato, é por meio do seu deslocamento espacial que o indivíduo se apropria do Lugar mas, também, como diz Certeau (2003), o ato de caminhar deve ser enaltecido por ser o “passo” uma unidade dinâmica de realização espacial que encadeia relações contratuais com o espaço sob a forma de movimentos.

Desse modo, além de uma abordagem pelo discurso obtido através de outros métodos mais usuais como entrevistas, questionários etc., é importante aplicar métodos que permitam a observação direta e presencial, também pelo movimento. Nesse contexto, o método do “Percurso Comentado”, desenvolvido por Jean-Paul Thibaud²², consiste em “pedir às pessoas que progridam em espaços e que descrevam durante o seu andamento, a sua percepção e as suas sensações” (THIBAUD, 2002, p. 04); pois assim, as pessoas respondem tanto ao mundo percebido quanto ao vivido.

De acordo com Thibaud (2001), a identificação e seleção de determinados aspectos das ambiências fazem parte da experiência humana e são resultados da percepção situada em um determinado contexto. Assim, ele considera e valoriza a ação do sujeito, suas percepções e as qualidades sensíveis de um lugar.

Nessa perspectiva, a realidade é compreendida a partir da relação entre homem e ambiência, por meio da percepção e vivência em movimento, em que são considerados contextos, situações, culturas, estratégias, dentre outros, que contribuem para a análise, por um lado, de como as pessoas se movimentam e se deslocam, o que percebem e como reagem; e, por outro, o que o lugar evoca e mobiliza em termos de sensações, comportamentos, encontros, sentimentos etc. Dessa forma, a análise é centrada no contexto e nas situações nas quais as pessoas agem e se locomovem, bem como na verificação da forma como sentem e vivenciam os ambientes (COHEN, 2006, p. 17).

²² Jean-Paul Thibaud é sociólogo, doutor em urbanismo e diretor de um centro de pesquisas sobre o espaço sonoro e o meio ambiente urbano UMR CNRS 1563 em Cresson, na Faculdade de Arquitetura de Grenoble (COHEN, 2006).

O objetivo do método consiste em qualificar os ambientes de um lugar, utilizando as percepções dos usuários e suas práticas, buscando coletar informações sobre a organização material, os fenômenos percebidos e as maneiras de agir e de interagir (JOLÈ, 2005). Ele já foi aplicado por vários pesquisadores além do próprio Thibaud, tais como: Cohen (2006), Machado e Lima (2013), Melo (2013), dentre outros.

Em nosso caso, seu uso tornou-se importante pela possibilidade do trabalho *in situ*, ou seja, nas próprias ambiências vivenciadas pelos alunos pesquisados, permitindo a obtenção de dados quanto às suas percepções durante uma caminhada pelo *campus* em que estudavam. Além disso, a investigação pelo deslocamento contribuiu para a identificação da frequência de experiências dos lugares, bem como do registro de manifestações distintas entre os mais ou menos frequentados.

Considerando os pressupostos referentes ao método, dentre eles, a de que toda percepção se mobiliza pelo movimento e a de que há estreita relação entre caminhar, perceber e descrever (COHEN, 2006; MELO, 2013), foi necessário o planejamento de algumas atividades para a efetivação do processo.

A seleção e identificação dos participantes ocorreram em função do número de alunos com deficiência visual inscritos e cursando o semestre, em um total de nove (09) discentes. A partir disso, foi verificada a disponibilidade de cada um, particularmente quanto ao tempo; já que, pelas experiências anteriores, constatamos que a dinâmica poderia demorar mais do que o previsto conforme as percepções e descrições das pessoas envolvidas. A partir disso, foram definidos dia e horário para o desenvolvimento do trabalho.

Quanto à definição dos caminhos, inicialmente, solicitamos que os alunos percorressem os que lhes eram mais comuns em sua rotina acadêmica, contemplando o entorno imediato do *campus Campos Centro* do IFFluminense. Nesse caso, achamos importante essa seleção, feita por eles, inclusive como forma de registrar os lugares pelos quais tinham maior identificação e eram mais afetados. Consideramos, para tanto, a sugestão de Cohen (2006) quanto à particularidade de deixá-los “relativamente à vontade para suas próprias intervenções, paradas ou mudanças de caminho, tentando intervir o mínimo possível” (COHEN, 2006, p. 110). Dessa forma, obtivemos definições distintas de percursos, conforme alguns exemplos apresentados nesse trabalho (FIGURA 13).

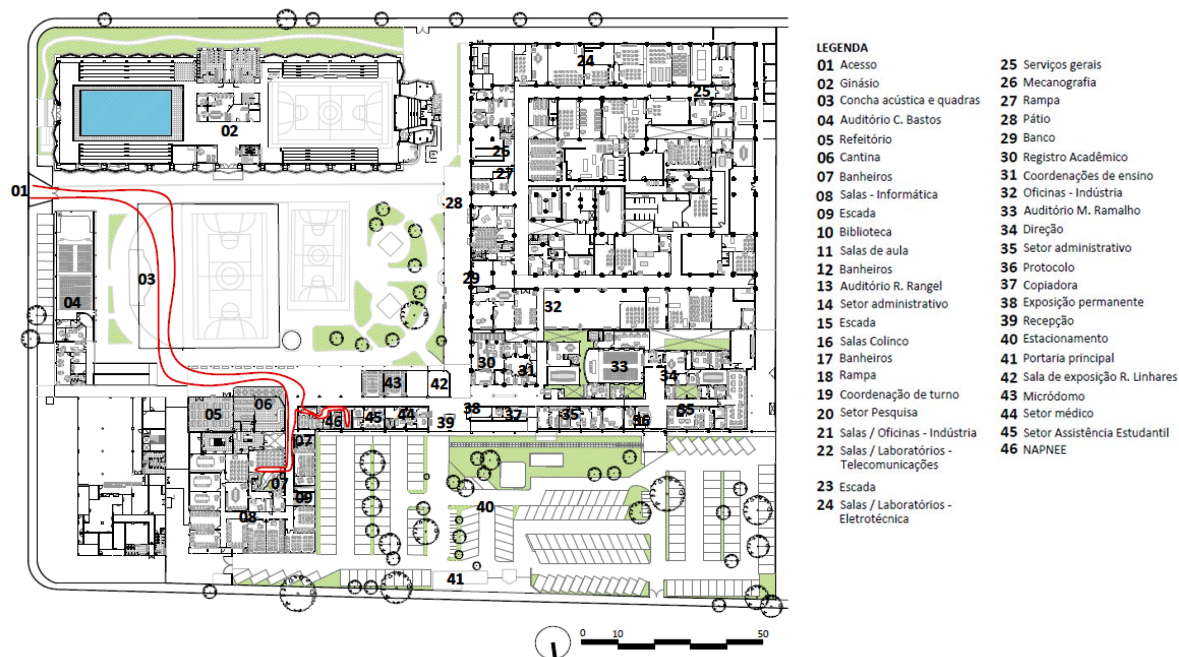


Figura 13 Percursos Comentados distintos, de acordo com Participantes
 Fonte: Própria, 2016.

Como tínhamos o objetivo de investigar as ambiências de diferentes setores e usos, inclusive pelas quais os alunos não passaram inicialmente - em algumas situações, por realmente não conhecê-las e, em outras, por não considerarem como mais comuns no respectivo semestre em que se sucedeu a pesquisa –, solicitamos que os participantes também fizessem um trajeto padronizado por nós (FIGURAS 14 A 16). Particularmente nessa etapa, como houve a intervenção do pesquisador, estivemos cientes de que estávamos adotando um método misto de abordagem com base nos percursos comentados.

Ademais, nessa escolha, corríamos o risco de haver certo cansaço pelo fato de ser um percurso mais longo, realizado após outro. Por isso, antes de sua concretização, conversamos com os discentes sobre a dinâmica e não houve manifestação contrária quanto a isso; inclusive, alguns alunos acharam oportuno pela possibilidade de percorrer espaços que até então não conheciam.

Os percursos foram realizados individualmente, com a presença da pesquisadora, que ficava com o gravador para o respectivo registro – conforme solicitação dos alunos quanto à portabilidade do equipamento. Desse modo, o entrevistado seguia a seu lado ou um pouco mais à frente, para a descrição do percurso, suas características, a forma como o afetava, dentre outros. Cabe ainda destacar que, antes da realização de cada atividade, havia preparação de material de anotação e equipamento de gravação, inclusive com previsão de aparelho extra para possíveis imprevistos. Cabe informar que a seleção do áudio em detrimento do vídeo se deu em consenso com representantes da direção institucional.

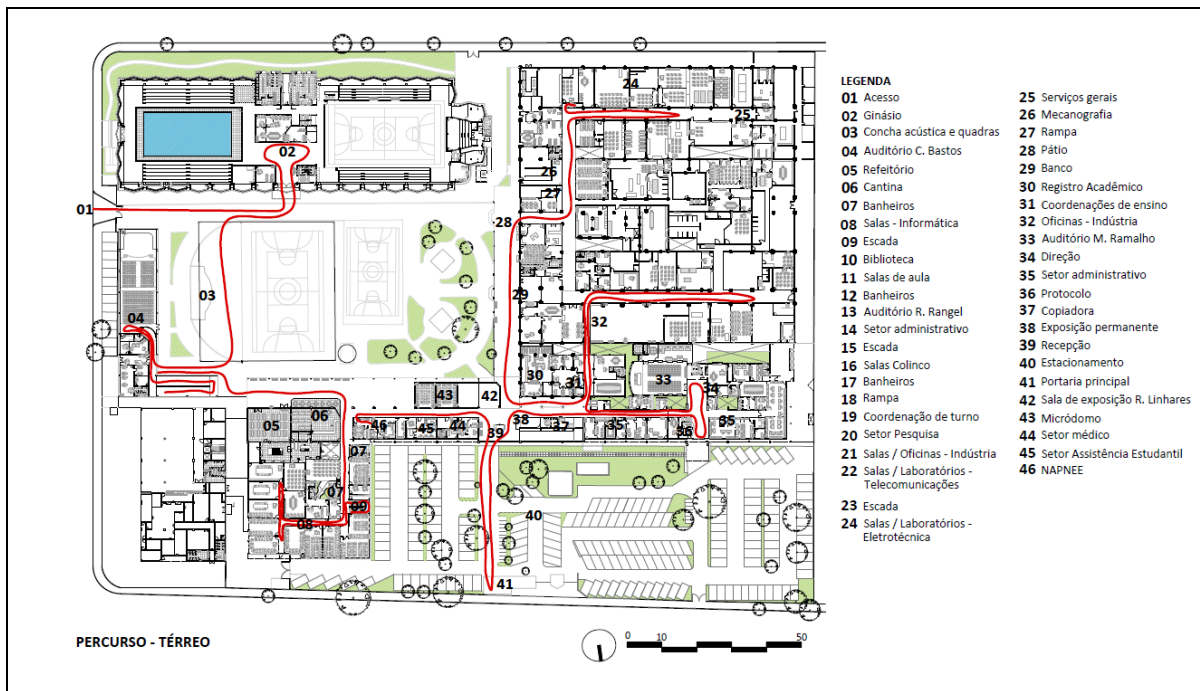


Figura 14 Percurso Comentado – Térreo
 Fonte: Própria, 2016.

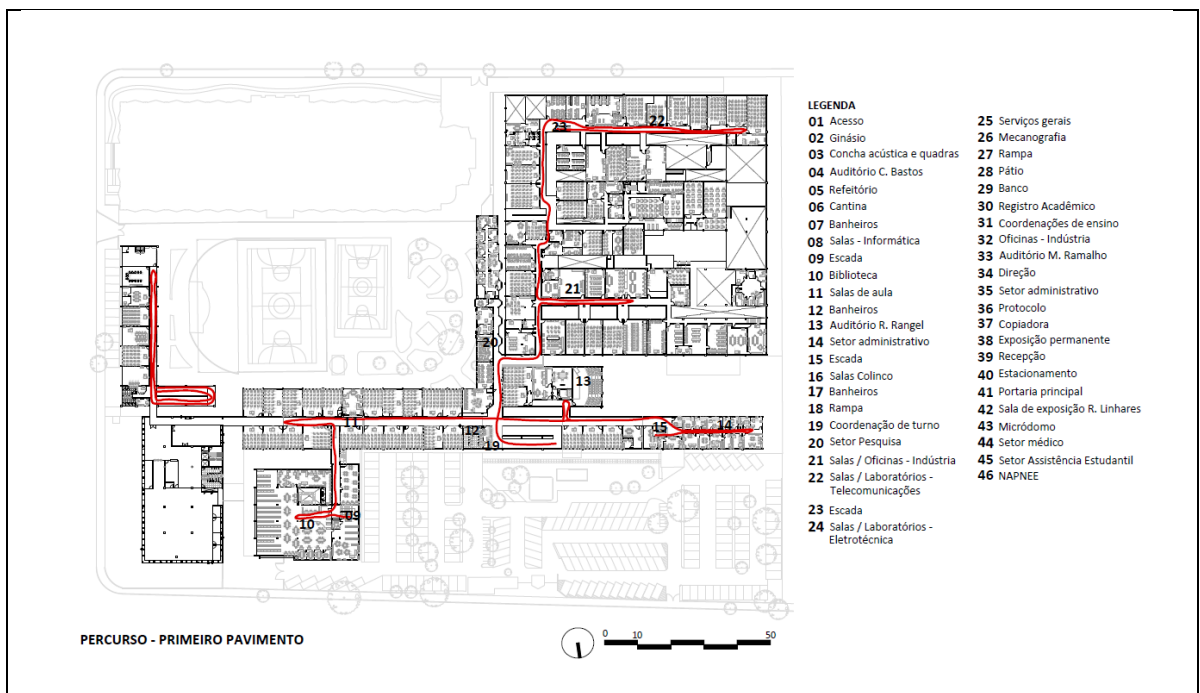


Figura 15 Percurso Comentado - 1º Pavimento
 Fonte: Própria, 2016.

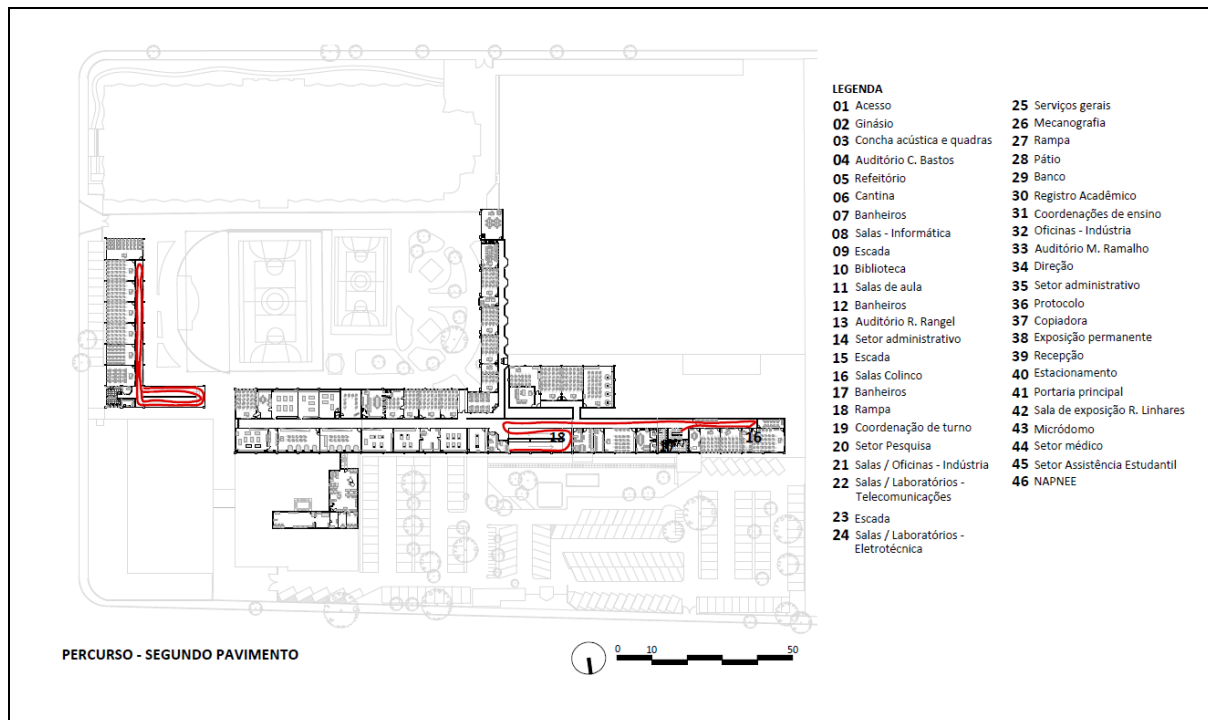


Figura 16 Percurso Comentado - 2º Pavimento

Fonte: Própria, 2016.

Seguindo as recomendações do método, foi solicitada a cada participante uma descrição precisa do local que era percorrido, abordando a percepção, a sensorialidade, os pontos marcantes, as referências espaciais etc. Porém, em alguns momentos, percebemos suas dificuldades em narrar emoções, sentimentos e sensações, restringindo os comentários às reclamações quanto às características físicas e comunicacionais, por exemplo.

No final do percurso, a pesquisadora e o aluno também se reuniam para uma entrevista semiestruturada sobre a experiência e sobre a percepção e características do caminho e suas ambiências. Algumas questões que porventura não eram registradas anteriormente, também se tornavam pontos de discussão nessa oportunidade. Um roteiro esquemático da entrevista é apresentado em respectivo quadro (QUADRO 5).

As informações obtidas com esse método estão inseridas nos exemplos apresentados em capítulo referente às descobertas da pesquisa.

Quadro 5 Roteiro de Entrevista Semiestruturada após Percurso Comentado**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APÓS PERCURSO COMENTADO
DESTINADA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL****I - Sobre o percurso selecionado pelo aluno:**

- 1 – Por que prefere realizar esse percurso na escola?
- 2 – Esse percurso é o que considera mais agradável, confortável e/ou seguro?
- 3 – Você consegue descrever as sensações que têm ao utilizar esse percurso?
- 4 – Como geralmente realiza esse percurso: sozinho; com amigos, pais e conhecidos; com ajuda de desconhecidos?
- 5 – Você costuma parar para interagir com as pessoas quando faz esse percurso?
- 6 - O que acha da atitude de outras pessoas ao utilizar esse percurso: elas te ajudam ou atrapalham?

II - Sobre o percurso definido pela pesquisadora:

- 1 – Você conhecia todos os espaços visitados no percurso que foi proposto?
- 2 – Você consegue descrever as principais sensações que teve ao percorrê-los?
- 3 – Algum lugar te chamou mais atenção? Comente.
- 3 – Como acha que foi sua interação com as pessoas?
- 4 - O que achou da atitude de outras pessoas ao utilizar esse percurso: elas mais ajudaram ou atrapalharam?

Fonte: Própria, 2015.

3.3.4 Entrevistas

A entrevista consiste em um método de interrogação que possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Conforme John Zeisel (1981, p.137), a entrevista “gera um conjunto de informações sobre o que as pessoas pensam, sentem, fazem, conhecem, acreditam e esperam, especialmente quando devidamente encorajadas pela manifestação de interesse do entrevistador”.

De acordo com Gil (2008, p. 115), a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas que podem apresentar certas particularidades, como as que não sabem ler ou escrever. Nesse contexto, ela contribui para a comunicação entre o entrevistador e entrevistado, permitindo que o primeiro explique melhor uma determinada pergunta e que o segundo possa ser auxiliado – sem interferência em seu modo de pensar - quando há dificuldade em relação a uma resposta. Além disso, quando há copresença, o método também ajuda na análise do comportamento não verbal.

A entrevista também apresenta maior flexibilidade, se comparada a outros procedimentos, e pode assumir formas diferentes, caracterizando-se como: informal, focalizada, parcialmente estruturada (ou semiestruturada) e totalmente estruturada (ou simplesmente estruturada).

Em nossa pesquisa, optamos por fazer uso da entrevista para colher informações dos alunos com deficiência visual. Nesse caso, elas foram aplicadas individualmente aos nove alunos com deficiência visual, em três momentos distintos.

No primeiro, a ideia foi conhecer os alunos e obter dados gerais. Para isso, desenvolvemos um roteiro com uma relação de perguntas elaboradas de acordo com nossos objetivos iniciais, conforme pode ser visualizado no respectivo quadro (QUADRO 6). Entretanto, não se tratou de uma entrevista totalmente estruturada, pois exploramos outros pontos de interesse que surgiram no decorrer de sua realização.

Posteriormente, em conjunto com o método do “Percurso Comentado”, também foi realizada uma entrevista. Entretanto, como o objetivo era complementar as informações obtidas nos trajetos, optamos por fazê-la de forma semiestruturada, conforme pode ser visualizado no item correspondente ao procedimento de investigação realizado através do deslocamento.

A terceira e última entrevista aplicada a esses alunos consistiu em entrevista semiestruturada para averiguação de dados pendentes e validação de algumas análises prévias. Desse modo, o roteiro se resumiu a anotações particulares a cada aluno. Nesse contexto, cabe informar que, *a priori*, planejamos realizar um encontro de modo a reunir todos os discentes com deficiência visual envolvidos na pesquisa; mas que não aconteceu por limitação de tempo (devido à mudança de período) e por particularidades dos alunos (que precisaram se dedicar às avaliações de fim de semestre e, na sequência, estiveram em férias) e da pesquisadora. Mesmo assim, ainda foi possível retomar alguns pontos e fazer ajustes de acordo com as solicitações de alguns entrevistados.

Quadro 6 Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL DESTINADA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Objetivos	Perguntas
Conhecer o aluno, bem como sua formação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu nome? 2. Qual a sua idade? 3. De que tipo é sua deficiência visual? 4. Qual a sua formação?
Compreender a motivação do aluno pela instituição e pelo curso e verificar a situação acadêmica.	<ol style="list-style-type: none"> 5. O que te motivou a ingressar no IFFluminense? 6. Qual curso está realizando no IFFluminense atualmente? Por que escolheu esse curso? 7. Você gosta do curso? Justifique. 8. Em que módulo encontra-se nesse semestre? 9. Quando iniciou o curso? E qual sua previsão de conclusão?
Investigar o que os alunos compreendem por inclusão e acessibilidade.	<ol style="list-style-type: none"> 10. O que você entende por inclusão de alunos com deficiência na escola? 11. O que acha importante para a inclusão de alunos com deficiência na escola? E particularmente de alunos com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? 12. O que você entende por acessibilidade? 13. O que acha importante para a acessibilidade dos alunos com deficiência na escola? E particularmente de alunos com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? 14. Quais as maiores facilidades encontradas em relação à acessibilidade no IFFluminense? 15. Quais as maiores dificuldades encontradas em relação à acessibilidade no IFFluminense?
Averiguar o que os alunos acham do trabalho do IFFluminense e do NAPNEE em relação aos temas abordados	<ol style="list-style-type: none"> 16. O que acha do trabalho do IFFluminense em relação à inclusão de alunos com deficiência? E particularmente de alunos com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? 17. O que você acha sobre o trabalho do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) no IFFluminense? Pode citar pontos positivos e/ou negativos?

Quadro 6 Roteiro de Entrevista Semiestruturada Inicial (Continuação)

<p>Obter a opinião dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica do <i>campus</i> em que estudam.</p>	<p>18. O que você entende por acessibilidade arquitetônica?</p> <p>19. Em relação à acessibilidade arquitetônica no IFFluminense (conforme seu entendimento), o que acha sobre os seguintes ambientes vivenciados por alunos com deficiência visual no IFFluminense: (Você pode, se quiser, relacionar os pontos positivos e os pontos negativos, relatar dificuldades, fazer sugestões etc.):</p> <p>20. Entorno urbano (calçadas, estacionamento etc.):</p> <p>21. Acessos (entradas, portarias etc.):</p> <p>22. Recepção:</p> <p>23. Circulações horizontais (corredores):</p> <p>24. Circulações verticais (escadas, rampas, elevador etc.):</p> <p>25. Conjunto pedagógico: d1) salas de aula; d2) laboratório de informática; d3) oficinas; d4) sala de atendimento especial; d5) biblioteca; d6) auditório; d7) outros (se houver):</p> <p>26. Conjunto de vivência e assistência: e1) pátio coberto; e2) pátio descoberto; e3) quadra; e4) vestiários; e5) sanitários; e6) refeitório; e7) cantina; e8) grêmios; e9) sala atendimento médico; e10) outros (se houver):</p> <p>27. Conjunto administrativo e apoio técnico-pedagógico: f1) diretoria; f2) coordenação; f3) registro acadêmico; f4) orientação psicológica e educacional; f5) outros (se houver):</p>
<p>Obter a opinião dos alunos em relação à qualidade da arquitetura (e ambientes construídos) do <i>campus</i> em que estudam.</p>	<p>28. Você acha que os espaços (e seus tamanhos, quantidades e características) do IFFluminense são adequados às atividades que você realiza? Comente:</p> <p>29. Você acha que o tipo, a quantidade, a qualidade e a disposição de móveis e equipamentos no IFFluminense são adequados às suas atividades? Comente:</p> <p>30. Você acha que as condições de conforto (térmico, acústico, dentre outros) dos espaços do IFFluminense são adequadas às suas atividades? Comente:</p> <p>31. Você acha que os mecanismos e equipamentos de comunicação e sinalização no IFFluminense são adequados às suas atividades? Comente:</p>
<p>Obter a opinião dos alunos em relação às ambiências do <i>campus</i> em que estudam.</p>	<p>32. Que lugar(es) você mais frequenta e/ou permanece no IFFluminense?</p> <p>33. Que lugar(es) você mais gosta no IFFluminense? E o que menos gosta? Justifique.</p> <p>34. Qual(is) as salas que mais gosta? E que menos gosta?</p> <p>35. Que lugar(es) você considera como sendo o “seu” lugar de estudo no IFFluminense? Comente. (Você pode, se quiser, enumerar ambientes, salas, setores, “cantos” etc.).</p> <p>36. Em que lugar(es) você tem a sensação de bem-estar no IFFluminense? E o(s) em que não tem? Comente.</p> <p>37. Em que lugar(es) você sente mais afeto no IFFluminense? E o(s) em que menos sente? Comente.</p> <p>38. Em que lugar(es) você se sente mais autônomo(a) no IFFluminense? E o(s) em que se sente menos autônomo(a)? Comente.</p> <p>39. Em que lugar(es) você acha que mais interage com o outro (seja professores, alunos e/ou funcionários) no IFFluminense? E em qual dele(s), menos interage? Comente.</p> <p>40. Que lugar(es) você acha que oferece(m) mais condições e variedades de experiências (<i>experenciações</i>, <i>vivências</i>) no IFFluminense? E o(s) que oferece(m) menos condições e variedades? Comente.</p>

Fonte: Própria, 2015.

Além dos alunos, a comunidade escolar também é composta por outros atores, que participam das ambiências e interferem nas relações que nelas se estabelecem. Desse modo, entendemos que era importante colher informações dessas pessoas, não só por conviverem com os discentes pesquisados, mas por também serem responsáveis pelo processo de inclusão escolar. Desse modo, contemplamos em nossa pesquisa os seguintes profissionais: 15 professores, três monitores, uma coordenadora do NAPNEE, uma psicóloga, uma assistente social, e três assistentes administrativos com trabalhos voltados à questão da inclusão, sendo dois deles com deficiência visual. Além disso, entrevistamos o responsável pela infraestrutura e espaços escolares, já que nosso trabalho se associa ao conhecimento da arquitetura e aos profissionais relacionados a ela.

No caso desses participantes, optamos novamente pela entrevista semiestruturada, sendo realizada individualmente, a fim de garantir a privacidade. O roteiro desse método foi elaborado de acordo com nossos objetivos iniciais, conforme pode ser visualizado no respectivo quadro (QUADRO 7).

As informações decorrentes das entrevistas dos alunos estão inseridas nos exemplos apresentados em capítulo referente às descobertas da pesquisa, bem como na parte que trata da caracterização do estudo de caso, que, por sua vez, também abrange as anotações obtidas pelo corpo técnico-administrativo.

Quadro 7 Roteiro de Entrevista Semiestruturada destinada a Servidores

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AOS PROFESSORES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	
Objetivos	Perguntas
Conhecer o profissional, bem como sua formação.	01. Qual o seu nome? 02. Qual a sua formação acadêmica-profissional? 03. Possui alguma formação adicional na área de educação técnica e profissional? Qual(is)? 04. Possui alguma formação adicional na área de inclusão e/ou acessibilidade? Qual(is)?
Verificar a situação profissional no IFFluminense	05. Qual o seu cargo e/ou função no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) e as atribuições decorrentes dele? 06. Há quanto tempo trabalha nesse cargo e/ou função no IFFluminense?
Investigar o que compreendem por inclusão e acessibilidade.	07. O que você entende por inclusão de alunos com deficiência na escola? 08. O que acha importante para a inclusão de alunos com deficiência na escola? E particularmente de alunos com deficiência visual na educação profissional e tecnológica? 09. O que você entende por acessibilidade? 10. O que acha importante para a acessibilidade dos alunos com deficiência na escola? E particularmente dos alunos com deficiência visual na educação profissional e tecnológica?
Averiguar o que pensam do trabalho do IFFluminense e do NAPNEE em relação ao temas abordados e identificar a própria contribuição em relação à causa	11. O que acha do trabalho do IFFluminense em relação à inclusão de alunos com deficiência? 12. O que você acha sobre o trabalho do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) no IFFluminense? Pode citar pontos positivos e/ou negativos? 13. Quais os pontos positivos e negativos em relação à acessibilidade no IFFluminense? 14. Como acha que você e seu trabalho contribuem ou podem contribuir para a inclusão e para a acessibilidade no IFFluminense, particularmente dos alunos com deficiência visual no ensino técnico? 15. Você está satisfeito(a) com a escola em que trabalha no que se refere às questões de inclusão e acessibilidade? Justifique:
Obter a opinião em relação à arquitetura (e ambientes construídos) e à acessibilidade do <i>campus</i> em que trabalham.	16. O que você entende por acessibilidade arquitetônica? 17. O que acha importante para a acessibilidade arquitetônica dos alunos com deficiência na escola? E particularmente dos alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica? 18. Em relação à acessibilidade arquitetônica no IFFluminense (conforme seu entendimento), o que acha sobre os ambientes em que você vivencia com os alunos com deficiência visual? (Você pode, se quiser, especificar os ambientes e relacionar os pontos positivos e os pontos negativos, bem como relatar dificuldades etc..)

Fonte: Própria, 2015.

3.3.5 Questionário

O questionário consiste em “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2008, p. 114), constituindo um meio mais rápido de obtenção de informações, principalmente quando é necessário contemplar um universo maior de respondentes na pesquisa.

Assim como mencionamos anteriormente, tivemos como objetivo contemplar o maior número de grupos sociais que participaram das ambiências dos estudantes investigados. Nesse contexto, também abordamos os alunos das respectivas turmas dos discentes com deficiência visual.


Entretanto, tivemos que restringir nossa amostra em três grupos principais que possuía pelo menos um aluno com deficiência visual em sua composição. Isso se deu não só por uma questão de limitação temporal, como pelas dificuldades encontradas em relação ao recolhimento de termos de consentimento e assentimento exigidos pelo Comitê de Ética para esse tipo de trabalho. Assim, obtivemos 39 participantes.

Ressaltamos que muitos alunos que faziam parte dessas turmas eram menores de 18 anos, o que demandava que os documentos fossem entregues com antecedência para que seus pais os autorizassem a participar da pesquisa. Esse fato também nos tornava dependentes do comprometimento deles quanto à obtenção da aprovação e assinatura dos documentos. Dessa forma, era comum não consegui-lo na data programada para o preenchimento do questionário, sendo necessária a remarcação e aplicação em outras situações com grupos menores e em horários distintos.

Registramos que, nessa dinâmica, foi muito importante o auxílio dos docentes de modo a incentivar a participação dos estudantes, já que não eram turmas com as quais trabalhávamos e tínhamos acesso diariamente.

O roteiro desse método foi elaborado de acordo com nossos objetivos iniciais, conforme pode ser visualizado no respectivo quadro (QUADRO 8).

Quadro 8 Modelo de Questionário Aplicado

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO	
Objetivos	Formatação e Perguntas
Apresentar a instituição, a pesquisa, a pesquisadora e o tipo de instrumento.	 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ</p> <hr/> <p>Pesquisa: Arquitetura Escolar Inclusiva. Pesquisadora: Aline Couto da Costa.</p> <p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS</p>
Identificar o aluno. ²³	<p>Nome: _____</p> <p>Idade: _____ anos.</p>
Investigar o que compreendem por inclusão e acessibilidade.	<p>01. O que você entende por inclusão de alunos com deficiência na escola?_</p> <p>02. O que você entende por acessibilidade? _____</p>
Averiguar o que pensam do trabalho do IFFluminense e do NAPNEE em relação ao temas abordados.	<p>03. Você conhece o trabalho do IFFluminense em relação à inclusão de um aluno(a) com deficiência visual no ensino técnico () Sim () Não Se conhece, o que acha? _____</p> <p>04. Você conhece o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) e o trabalho desenvolvido por esse setor no IFFluminense? () Sim () Não Se conhece, o que acha? _____</p> <p>05. O que você acha da acessibilidade no IFFluminense? () Muito bom () Bom () Regular () Ruim () Péssimo</p>
Identificar o tratamento em relação aos alunos com deficiência.	<p>06. Você acha que contribui para a inclusão de um aluno(a) com deficiência visual no ensino técnico? () Sim () Não Se positivo, como acha que contribui? _____ Se negativo, por que acha que não contribui? _____</p> <p>07. Você gostaria de contribuir ou contribuir ainda mais para a inclusão de um aluno(a) com deficiência visual no ensino técnico? () Sim () Não</p>

²³ Embora o anonimato seja garantido para fins de divulgação do trabalho, a necessidade de identificação se deu em função do controle da pesquisadora quanto à averiguação de idade e correspondência ao termo de consentimento e/ou assentimento dos participantes.

	<p>08. Considerando que interagir é estabelecer relações de amizade, afeto e convívio conforme suas próprias escolhas e afinidades, você acha que costuma interagir com o colega de turma que possui deficiência visual? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se sim, onde acha que essa interação mais ocorre? Você pode marcar mais de uma opção.</p> <table border="1" data-bbox="531 443 1391 779"> <tr> <td><input type="checkbox"/> nas salas de aula</td> <td><input type="checkbox"/> nos laboratórios</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> nos auditórios</td> <td><input type="checkbox"/> na biblioteca</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> no micródromo</td> <td><input type="checkbox"/> na coordenação</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> na sala de estudo (próxima à biblioteca)</td> <td><input type="checkbox"/> nos acessos, recepções e portarias</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> nos corredores</td> <td><input type="checkbox"/> no refeitório ou cantina</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> nas quadras e ginásio</td> <td><input type="checkbox"/> nos pátios</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> nos banheiros</td> <td><input type="checkbox"/> no NAPNEE</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> outro local do IFF. Especifique: _____</td> <td><input type="checkbox"/> fora da escola (casa, clube, <i>shopping</i>, bar, lanchonete etc.)</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> nas salas de aula	<input type="checkbox"/> nos laboratórios	<input type="checkbox"/> nos auditórios	<input type="checkbox"/> na biblioteca	<input type="checkbox"/> no micródromo	<input type="checkbox"/> na coordenação	<input type="checkbox"/> na sala de estudo (próxima à biblioteca)	<input type="checkbox"/> nos acessos, recepções e portarias	<input type="checkbox"/> nos corredores	<input type="checkbox"/> no refeitório ou cantina	<input type="checkbox"/> nas quadras e ginásio	<input type="checkbox"/> nos pátios	<input type="checkbox"/> nos banheiros	<input type="checkbox"/> no NAPNEE	<input type="checkbox"/> outro local do IFF. Especifique: _____	<input type="checkbox"/> fora da escola (casa, clube, <i>shopping</i> , bar, lanchonete etc.)
<input type="checkbox"/> nas salas de aula	<input type="checkbox"/> nos laboratórios																
<input type="checkbox"/> nos auditórios	<input type="checkbox"/> na biblioteca																
<input type="checkbox"/> no micródromo	<input type="checkbox"/> na coordenação																
<input type="checkbox"/> na sala de estudo (próxima à biblioteca)	<input type="checkbox"/> nos acessos, recepções e portarias																
<input type="checkbox"/> nos corredores	<input type="checkbox"/> no refeitório ou cantina																
<input type="checkbox"/> nas quadras e ginásio	<input type="checkbox"/> nos pátios																
<input type="checkbox"/> nos banheiros	<input type="checkbox"/> no NAPNEE																
<input type="checkbox"/> outro local do IFF. Especifique: _____	<input type="checkbox"/> fora da escola (casa, clube, <i>shopping</i> , bar, lanchonete etc.)																
<p>Obter a opinião dos alunos em relação às ambiências do <i>campus</i> em que estudam.²⁴</p>	<p>09. Considerando os espaços do IFFluminense, marque aquele que você... (Você pode marcar mais de uma opção.)</p> <table border="1" data-bbox="453 853 1391 1361"> <tr> <td>a) Mais frequenta:</td> <td>b) Menos frequenta:</td> </tr> <tr> <td>c) Mais gosta:</td> <td>d) Menos gosta:</td> </tr> <tr> <td>e) Mais sente afeto:</td> <td>f) Menos sente afeto:</td> </tr> <tr> <td>g) Mais tem sensação de bem estar:</td> <td>h) Menos tem sensação de bem estar:</td> </tr> <tr> <td>i) Mais interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:</td> <td>j) Menos interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:</td> </tr> <tr> <td>k) Mais se sente independente:</td> <td>l) Menos se sente independente:</td> </tr> <tr> <td>m) Mais há condições e variedade de experiências e vivências:</td> <td>n) Menos há condições e variedade de experiências e vivências:</td> </tr> <tr> <td>o) Que é o "seu" lugar de estudo:</td> <td></td> </tr> </table>	a) Mais frequenta:	b) Menos frequenta:	c) Mais gosta:	d) Menos gosta:	e) Mais sente afeto:	f) Menos sente afeto:	g) Mais tem sensação de bem estar:	h) Menos tem sensação de bem estar:	i) Mais interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:	j) Menos interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:	k) Mais se sente independente:	l) Menos se sente independente:	m) Mais há condições e variedade de experiências e vivências:	n) Menos há condições e variedade de experiências e vivências:	o) Que é o "seu" lugar de estudo:	
a) Mais frequenta:	b) Menos frequenta:																
c) Mais gosta:	d) Menos gosta:																
e) Mais sente afeto:	f) Menos sente afeto:																
g) Mais tem sensação de bem estar:	h) Menos tem sensação de bem estar:																
i) Mais interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:	j) Menos interage com colegas, professores ou com o próprio lugar:																
k) Mais se sente independente:	l) Menos se sente independente:																
m) Mais há condições e variedade de experiências e vivências:	n) Menos há condições e variedade de experiências e vivências:																
o) Que é o "seu" lugar de estudo:																	
<p>Agradecer os participantes.</p>	<p style="text-align: right;"><i>Obrigado por sua atenção e contribuição.</i></p>																

Fonte: Própria, 2015.

²⁴ Nos itens da pergunta 09, foram acrescentadas as opções de respostas existentes na pergunta 08. Nesses casos, foi descartada a opção "fora da escola (casa, clube, *shopping*, bar, lanchonete etc.)", por não fazer sentido em relação às respectivas questões.

Capítulo 4: Caracterização do Estudo de Caso

Desenvolvemos aqui uma abordagem referente à instituição, à modalidade de ensino e ao contexto social selecionado para a aproximação empírica, de modo a apresentá-los e caracterizá-los.

Inicialmente, discorremos sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, com enfoque no *campus* Campos Centro, e o trabalho que tem sido realizado em prol da inclusão. Em seguida, evidenciamos a arquitetura e os ambientes construídos do respectivo *campus*, acompanhado de uma análise sobre a acessibilidade arquitetônica. Por fim, nos aproximamos da comunidade escolar, de modo a evidenciar a compreensão e a percepção de seus atores sociais quanto aos temas abordados.

4.1 O IFFluminense e o *campus* Campos Centro.

O IFFluminense é constituído a partir de uma instituição centenária, cuja história se iniciou quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices em várias regiões do país (BRASIL, 1909). Voltadas prioritariamente para a área industrial, o objetivo das escolas era educar e proporcionar oportunidades de trabalho, principalmente nas capitais dos Estados. A exceção deu-se no Rio de Janeiro, com a implantação de uma unidade no interior, em Campos dos Goytacazes.

Entre 1942 e 1946, um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional foi estabelecido pelo então ministro Gustavo Capanema. O Decreto nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942), considerado a Lei Orgânica do Ensino Industrial, determinou que as Escolas de Aprendizes e Artífices passassem a constituir Escolas Técnicas e Industriais. Assim, em 1945 a Escola de Aprendizes Artífices de Campos passou a ser denominada Escola Técnica de Campos. Após duas décadas, o então presidente Castelo Branco, através da Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, instituiu a denominação Escola Técnica Federal (BRASIL, 1965), incluindo pela primeira vez a

expressão federal em seu nome e, desta maneira, tornando clara sua vinculação direta à União.

O crescimento e evolução de algumas escolas fizeram com que se tornassem Centros Federais de Educação Tecnológica em 1978 (BRASIL, 1978), o que posteriormente foi acompanhado por outras unidades alçadas à categoria de CEFETs (OTRANTO, 2010), como o CEFET Campos. Em 1986, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que possibilitou a criação das Unidades de Ensino Descentralizada (UNEDs), permitindo a ampliação do acesso e, principalmente, a interiorização do ensino técnico no país.

Nos anos 1990, o avanço tecnológico evidenciado no mundo da produção gerou novos paradigmas e motivou calorosas discussões no setor educacional brasileiro, que culminou na LDBEN de 1996. Depois disso, houve a ampliação da oferta de ensino por parte dessas instituições até que, em decorrência de mudanças políticas e em continuidade ao movimento de expansão da educação profissional, o governo federal traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

Pouco mais de um ano depois, através da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008d), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁵, criando, dentre outros, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tal como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Assim, as UNEDs passaram a constituir os *campi* institucionais, configurando-se cada uma como *campus*.

Atualmente, o IFFluminense consiste em um dos maiores centros federais de ensino técnico e profissional do país, presente em onze municípios (FIGURA 17) e composto por 12 *campi*: Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, Cambuci e Santo Antônio de Pádua na região Noroeste Fluminense; Campos dos Goytacazes Centro, Campos dos Goytacazes Guarus, São João da Barra, Quissamã e Macaé na região Norte Fluminense;

²⁵ O Estado do Rio de Janeiro apresentou uma configuração de rede institucional diferenciada, mantendo o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Outros foram transformados em Institutos Federais, a saber: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, que foram modificados respectivamente para Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Instituto Federal Fluminense (IFF).

Cabo Frio, na região das Baixadas Litorâneas; e Itaboraí e Maricá, na região Metropolitana. Conta também com um Polo de Inovação, um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação e a Reitoria, além de polos de Educação à Distância nos municípios de Casimiro de Abreu, Bom Jardim, Porciúncula e Miracema.

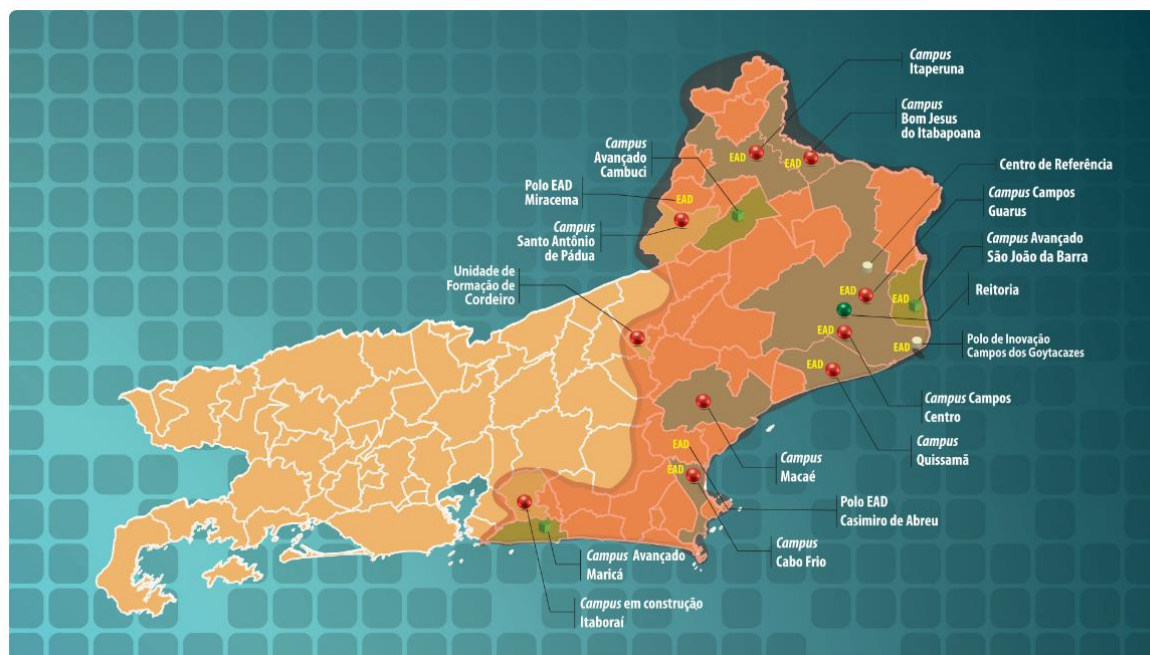


Figura 17 Mapa do Rio de Janeiro com distribuição dos *campi* do IFFluminense
Fonte: IFFLUMINENSE, 2016.

No ano de 2015 reunia 19.494 estudantes, 913 professores e 744 técnico-administrativos (IFFLUMINENSE, 2015). O instituto oferece formação inicial e continuada; Cursos Técnicos, em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio; Licenciaturas; Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelados, estendendo-se a oferta de formação até à Pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Quanto à missão institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFFluminense estabelece a formação e a qualificação de profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como a realização de pesquisa aplicada e a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação

com os setores produtivos e a sociedade em geral, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (IFFLUMINENSE, 2011).

Em se tratando do *campus* Campos Centro (FIGURA 18), sua história e dados confundem-se com a da própria instituição; já que, por um tempo, ela esteve limitada a ele. Assim, por ser um *campus* consolidado há um tempo, trata-se do maior deles em relação à oferta de cursos e quantitativo de alunos.

De acordo com o Relatório do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (2016), o *campus* Campos Centro apresentou para o respectivo ano, um total de 5716 alunos, distribuídos em diversos cursos (QUADRO 9).



Figura 18 *Campus* Campos Centro do IF Fluminense (1968 e 2016)
Fonte: IFFLUMINENSE, 2016. / Fonte: Própria, 2016.

Quadro 9 Cursos Ministrados no campus Campos Centro do IFFluminense

Cursos ministrados		
Técnico Integrado	Técnico Concomitante	Técnico Subsequente
Automação Industrial	Automação Industrial	Segurança do Trabalho
Eletrotécnica	Eletrotécnica	
Informática	Informática	
Mecânica	Mecânica	
Edificações	Edificações	
Eletrotécnica (PROEJA)	Estradas	
Eletrônica (PROEJA)	Telecomunicações	
	Química	
Tecnologia	Licenciatura	Bacharelado
Design Gráfico	Ciências da Natureza (Física/Química/Biologia)	Engenharia de Controle e Automação
Sistemas de Telecomunicações	Geografia	Sistemas de Informação
Manutenção Industrial	Matemática	Arquitetura e Urbanismo
	Educação Física	Engenharia de Computação
	Letras	Engenharia Elétrica
	Teatro	
Educação à distância		Centro de Línguas (CELIFF)
Técnico em Eventos		Inglês
Técnico em Guia de Turismo		Espanhol
Pós-Graduação <i>lato sensu</i>		
Pós-graduação em Análise e Gestão de Sistemas de Informação		
Pós-graduação em Docência no Século 21		
Pós-graduação em Educação Ambiental		
Pós-graduação em Educação do Campo		
Pós-graduação em Engenharia de Construção Naval em Metalurgia e Soldagem		
Pós-graduação em Gestão, Design e Marketing		
Pós-graduação em Literatura, memória cultural e sociedade		
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>		
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física		
Mestrado Profissional em Sistemas Aplicados à Engenharia e Gestão		

Fonte: Relatório de Gestão do IFFluminense, 2015,

Dentre esses alunos, 24 apresentavam algum tipo de transtorno (esclerose múltipla, ansiedade severa, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade etc.) e 17, alguma deficiência (TABELA 1).

Tabela 1 Alunos com Deficiência no *campus* Campos Centro

Alunos com Deficiência no <i>campus</i> Campos Centro	
Deficiência	Quantitativo
Cegueira	8
Baixa Visão	2
Física	5
Auditiva	3

Fonte: Coordenação do NAPNEE, 2015.

Nossa pesquisa contemplou um total de 09 alunos com cegueira ou baixa visão, de diferentes faixas etárias, distribuídos em diferentes cursos, conforme aqui apresentado (QUADRO 10).

Quadro 10 Quadro de Alunos com Deficiência Visual Participantes da Pesquisa

ALUNO	DEFICIÊNCIA	IDADE	CURSO ATUAL	CURSO ANTERIOR
S.O.J.	Cegueira (total, congênita)	53	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	
N.E.R	Cegueira (total, congênita)	24	Bacharelado em Geografia	Técnico em Informática
D.N.A.	Cegueira (total, adquirida aos 15 anos de idade, por doença)	27	Bacharelado em Análise de Sistemas	Técnico em Informática
T.A.M.	Cegueira (total, adquirida - com maior perda visual dos 18 aos 22 anos)		Técnico em Telecomunicações	
I.L.E.	Cegueira (total, adquirida aos 38 anos por acidente de trabalho)	43	Ensino Médio (Técnico em Informática, a cursar)	Ensino Médio Técnico em Eletrotécnica (interrompido)
E.L.A.	Cegueira (total no olho direito e baixa visão no esquerdo, congênita)	22	Técnico em Telecomunicações	Graduação em Telecomunicações
O.I.G.	Baixa Visão (congênita)	23	Bacharelado em Análise de Sistemas	Técnico em Informática
R.A.C.	Baixa Visão (nasceu com cegueira total e fez cirurgias para conseguir recuperar 40% de visão de uma vista).	22	Técnico em Informática	
M.A.C.	Baixa Visão (adquirida)	19	Técnico Integrado em Informática	

Fonte: Coordenação do NAPNEE, 2016.

Para os atores sociais (pessoal administrativo, professores e alunos) que fazem parte da história do IFFluminense, desde a sua conformação como Escola de Aprendiz e Artífice até os dias atuais, a instituição representa uma possibilidade de crescimento. Essa perspectiva também tem sido creditada, nas últimas décadas, pelas pessoas com deficiência, que têm buscado o instituto e o *campus* Campos Centro para a continuidade

de seus estudos, a preparação para a vida e a realização pessoal e profissional. Com isso, também têm provocado desafios em relação à inclusão nessa escola.

4.2 O trabalho do IFFluminense e do *campus* Campos Centro em prol da Educação e da Escola Inclusiva

As iniciativas em prol da inclusão do aluno com deficiência no Instituto Federal Fluminense surgiram em 1970 (FIGURA 19), quando a instituição ainda era conhecida como Escola Técnica Federal de Campos (ETFC). Na época, dois alunos com deficiência visual foram matriculados para cursar o antigo ginasial e não havia, até então, nenhum planejamento para atendimento a essa demanda. O processo educacional era acompanhado por uma professora do Estado, já que os docentes ligados à educação especial poderiam ser itinerantes, dando suporte aos alunos com deficiências que frequentavam as escolas regulares. Nesse caso, o apoio consistiu basicamente na escrita da matéria em Braille e na transcrição para a escrita cursiva, de provas e exercícios.

A evolução em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive aqueles com deficiências, ocorreu paralelamente aos acontecimentos nacionais, como a discussão acerca da inclusão desses alunos na Rede Federal de Ensino e a criação do Programa TEC NEP.

Em 1999, três alunos cegos, aprovados no processo seletivo para os cursos técnicos de informática e telecomunicações, ingressaram no então CEFET Campos, gerando uma situação de insegurança por parte dos professores, uma vez que os mesmos "não estavam capacitados para atendê-los e desconheciam ser possível para um deficiente visual se tornar um profissional dessas áreas" (CEFET CAMPOS, s.a.).

Nesse mesmo ano, foi criado na instituição o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PAPNEE), com o objetivo de oferecer suporte adequado ao processo de ensino e aprendizagem a essas pessoas, que buscavam a educação técnica e profissional em seus diferentes níveis de ensino (básico, médio/técnico e tecnológico).

O PAPNEE contava com uma equipe multidisciplinar formada por: uma psicóloga, uma assistente social, uma professora de física especializada no atendimento ao aluno com deficiência visual, uma professora de matemática e um técnico em informática. Os principais objetivos eram: promover a reflexão sobre a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais junto à comunidade escolar; garantir a participação efetiva dos alunos nas atividades curriculares; desenvolver ações que favorecessem a inserção e permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no mundo do trabalho; possibilitar a capacitação profissional para a utilização de equipamentos especializados de educação especial; preparar o ambiente físico da instituição de forma a garantir acessibilidade a todos que buscam este espaço visando à formação ou o exercício profissional; interagir com outras instituições comprometidas com a educação especial e educação profissional (CEFET CAMPOS, s.d.).

Se em um primeiro momento o PAPNEE atendia apenas três alunos, com o decorrer dos anos, a demanda aumentou. Desse modo, a equipe do programa desenvolveu algumas ações institucionais, tais como: sensibilização dos professores dos alunos com deficiência e orientação quanto à necessidade de utilização de recursos especiais; reuniões e abordagens individuais para a discussão do assunto; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, observando o rendimento escolar e buscando minimizar as dificuldades encontradas na realização das tarefas escolares; criação de Banco de Recursos Humanos para Portadores de Necessidades Especiais, cadastrando e encaminhando para o mercado de trabalho pessoas com deficiências, capacitadas para ingressar no mundo do trabalho; desenvolvimento do Projeto de Reforço Escolar e o Projeto de Inclusão Digital e pesquisas destinadas à produção de materiais didáticos a serem distribuídos em escolas que possuem alunos com deficiência.

Em 2008, o PAPNEE foi transformado em Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), consolidando o atendimento aos alunos com deficiências no CEFET Campos. Desde então, o NAPNEE tem sido responsável pela integração de ações em prol da inclusão das pessoas com deficiência.

Atualmente, embora o IFFluminense apresente diversos *campi*, somente três possuem o núcleo, dentre eles o próprio *campus* Campos Centro; que por ter sido o

pioneiro no âmbito institucional, caracteriza-se como uma referência pelos trabalhos já desenvolvidos.

Ademais, até o início de 2016, o IFFluminense ainda não tinha um regulamento que respaldasse tanto suas ações em prol da inclusão quanto as atividades do NAPNEE. Assim, em decorrência de recentes exigências impostas por órgãos fiscalizadores, houve uma mobilização por parte da Diretoria de Apoio ao Estudante que, com a participação de servidores de vários *campi*, elaborou o respectivo documento. Embora ele tenha sido finalizado em fevereiro de 2016, ainda segue os trâmites internos para aprovação, devido à troca de gestão.

Particularmente no *campus* Campos Centro, as ações em prol da inclusão têm sido realizadas por meio de atividades de assistência psicopedagógica e de ensino, pesquisa e extensão, tanto com apoio do NAPNEE (QUADRO 11), quanto por iniciativas dos próprios professores ou servidores (FIGURA 19).

Apresentamos, assim, um pouco do trabalho que tem sido desenvolvido pelo IFFluminense e pelo *campus* Campos Centro, direcionado principalmente aos alunos com deficiência.

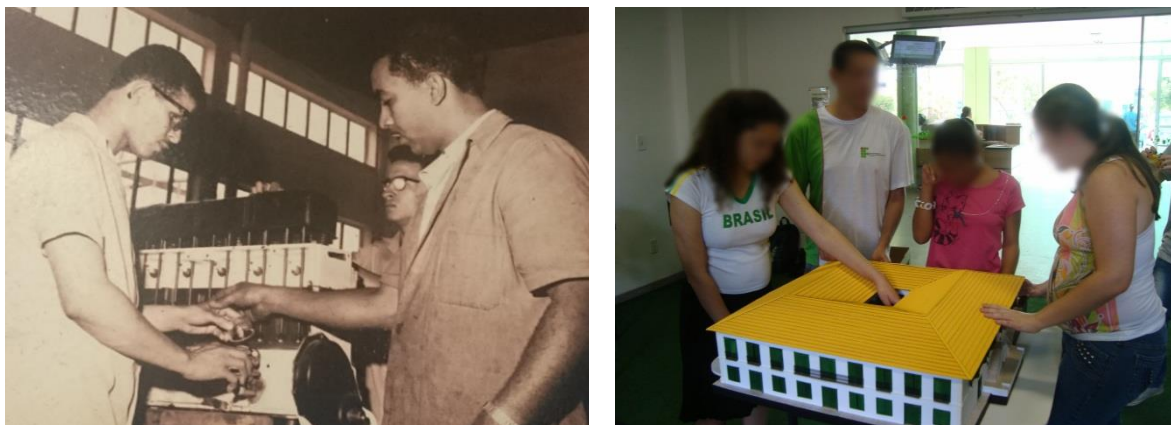


Figura 19 Alunos com deficiência visual na escola (anos 1970 e 2014)

Fonte: PESSANHA; 2013.

Quadro 11 Exemplos de Projetos do NAPNEE do campus Campos Centro do IFFluminense.

Projetos Consolidados	Objetivo	Público-Alvo. Nº. de Pessoas Beneficiadas
Elaboração de material didático em áudio para alunos cegos	Possibilitar o acesso dos alunos com deficiência visual do IFFluminense e da comunidade externa ao material didático.	Pessoas com deficiência do IFFluminense e comunidade externa. 50/ano.
Produção e aplicação de materiais didáticos para alunos com deficiência visual	Preparar e aplicar materiais didáticos que permitam a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Promover cursos de capacitação para professores da rede particular e pública de ensino, voltados para a educação inclusiva.	Alunos com deficiência visual do IFFluminense e professores das redes particular e pública de ensino. 100/ano.
Curso de Braille	Capacitar os participantes do curso quanto ao uso do sistema BRAILLE.	Alunos e servidores do IFFluminense e comunidade externa. 80 pessoas/semestre.
Curso de Libras	Capacitar os participantes do curso quanto ao uso da linguagem de sinais pelo sistema de Libras, sendo oferecido semestralmente, constituindo-se de dois módulos: Básico e Avançado.	Alunos e servidores do IFFluminense e comunidade externa. 80 pessoas/semestre.
Projeto BRH acessível	Ampliar, informatizar e colocar à disposição (<i>on line</i>), o banco de recursos humanos de pessoas com deficiência para as empresas que precisam contratá-las.	Pessoas com deficiência das regiões Norte, Noroeste e região dos Lagos-RJ e alunos do IFFluminense. 250 pessoas.
Oficinas de geografia de exploração do relevo regional para pessoas com deficiência visual.	Construir conceitos e reformulação de conceitos levando em conta a experiência e vivência do indivíduo fazendo diferentes reflexões acerca do espaço.	Alunos com deficiência visual do município de Campos atendidos no contra-turno no Educandário São José Operário.
Exposição Tridimensional: Uma proposta de Estudo Inclusivo de Ciências.	Apresentar, através de exposição itinerante, modelos em gesso, tridimensionais e em relevo, representativos de células, organelas celulares, tecidos, órgãos, embriões e fetos humanos, esses apresentados em tamanho natural.	Estudantes do IFFluminense, dos diversos segmentos, com e sem deficiência visual, estudantes da região de abrangência do IFFluminense.
Projeto da Biblioteca Acessível	Organizar e disponibilizar a informação em qualquer suporte (Braille, letras ampliadas e em mídias) e prover acesso a todas as pessoas que dela necessitam.	Alunos e servidores do IFFluminense e comunidade externa.

Fonte: Própria (a partir de informações do NAPNEE).

4.3 A Arquitetura e a Acessibilidade no *campus* Campos Centro

O *campus* Campos Centro do IFFluminense está localizado no município de Campos dos Goytacazes, que pertence à região Norte Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Ele situa-se na Rua Dr. Siqueira, 273, no bairro Parque Dom Bosco, sendo esta uma área relativamente próxima ao Centro da cidade, aproximadamente entre uma via de grande fluxo, a Av. 28 de Março, e um centro de comércio que se consolida pela extensão da Av. Pelinca (FIGURA 20).

Trata-se de um bairro onde predominam os usos residencial e institucional (representado por três grandes instituições de ensino) e que, por ser bastante valorizado, sofre um processo acelerado de verticalização dos edifícios. Além disso, está inserido em uma região bem dotada de comércio e serviços.

Em contrapartida, não possui áreas públicas verdes e de lazer, apenas um pequeno largo, com alguns bancos, onde é realizada uma feira agrícola pelo menos uma vez por semana. Ademais, embora seja beneficiado com a proximidade de uma ciclovia que atravessa uma parte da cidade, carece de mais opções de transporte público ou que, pelo menos, a frequência e a regularidade de circulação dos veículos que prestam esse tipo de serviço sejam melhorados.

No entorno imediato da instituição, além de residências uni e multifamiliares, há uma agência bancária; uma pequena garagem de ônibus; algumas escolas de línguas; e estabelecimentos comerciais, principalmente voltados à alimentação que, de certo modo, se beneficiam com a proximidade do *campus*. Nesse caso, também é notória a ocupação de algumas calçadas e vagas de estacionamento com comércios ambulantes que prejudicam a circulação do pedestre.

O serviço de segurança pública na região é bem irregular e, por ser um ponto de atração de muitos jovens, é comum registros de assaltos. Por perto, também já houve casos de violência contra a mulher e a vida.

A implantação do *campus* caracteriza-se pela ocupação de praticamente uma quadra inteira do bairro e, com o crescimento institucional, há uma concentração de edifícios, se comparado às áreas livres de edificação.

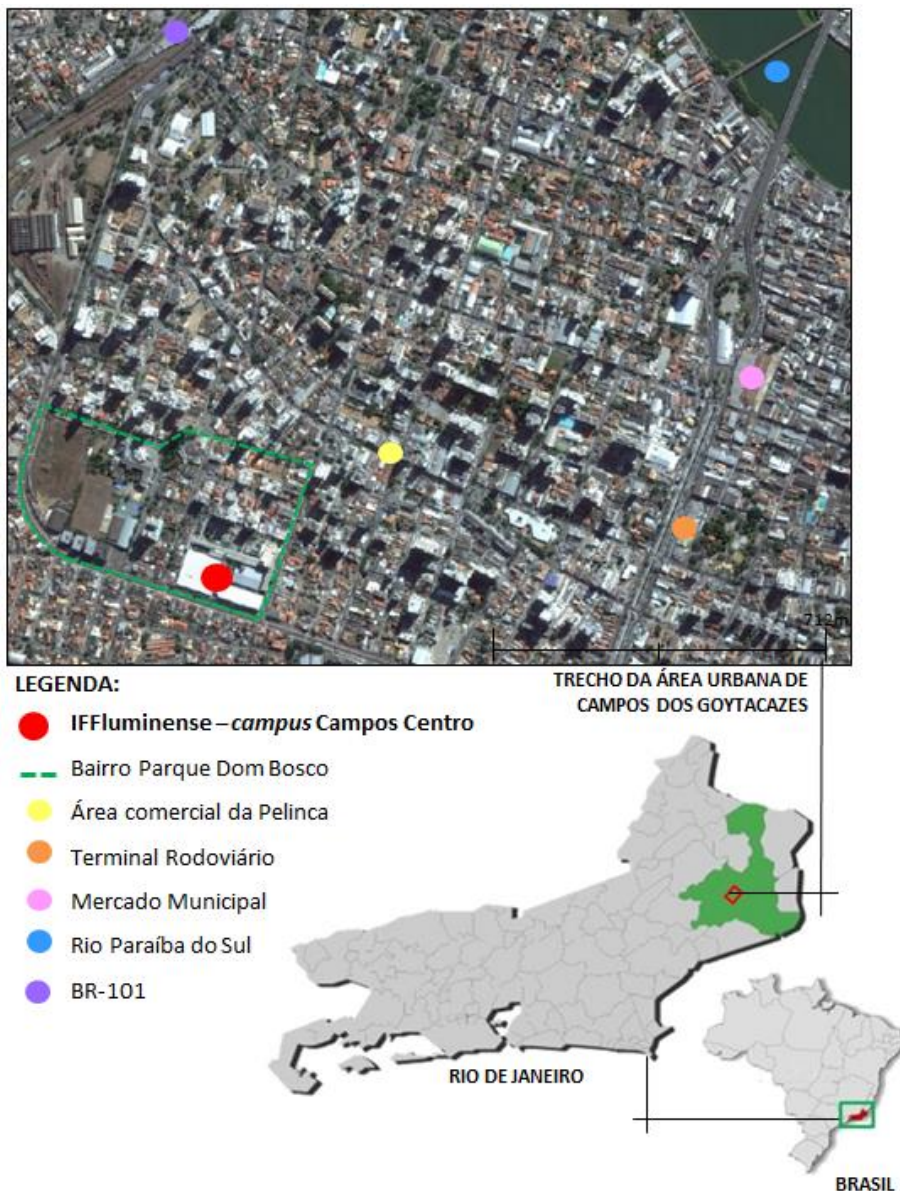


Figura 20 Localização do *campus* Campos Centro do IFFluminense
 Fonte: Própria (com uso de imagem do Google Earth), 2015.

No total, são oito blocos (FIGURA 21) – e ainda quadras, concha acústica, pátio descoberto e estacionamentos - edificadas ao longo do tempo. No momento da pesquisa, por exemplo, além das reformas e ampliações em diversos setores dos edifícios existentes, estava sendo construído o Bloco G. Por isso, embora ele esteja representado nos desenhos desse trabalho, suas ambiências não foram objetos dessa análise. No entanto, sua construção foi sentida pelos alunos e interferiu no processo de percepção e experiências dos lugares, como será apresentado mais adiante.

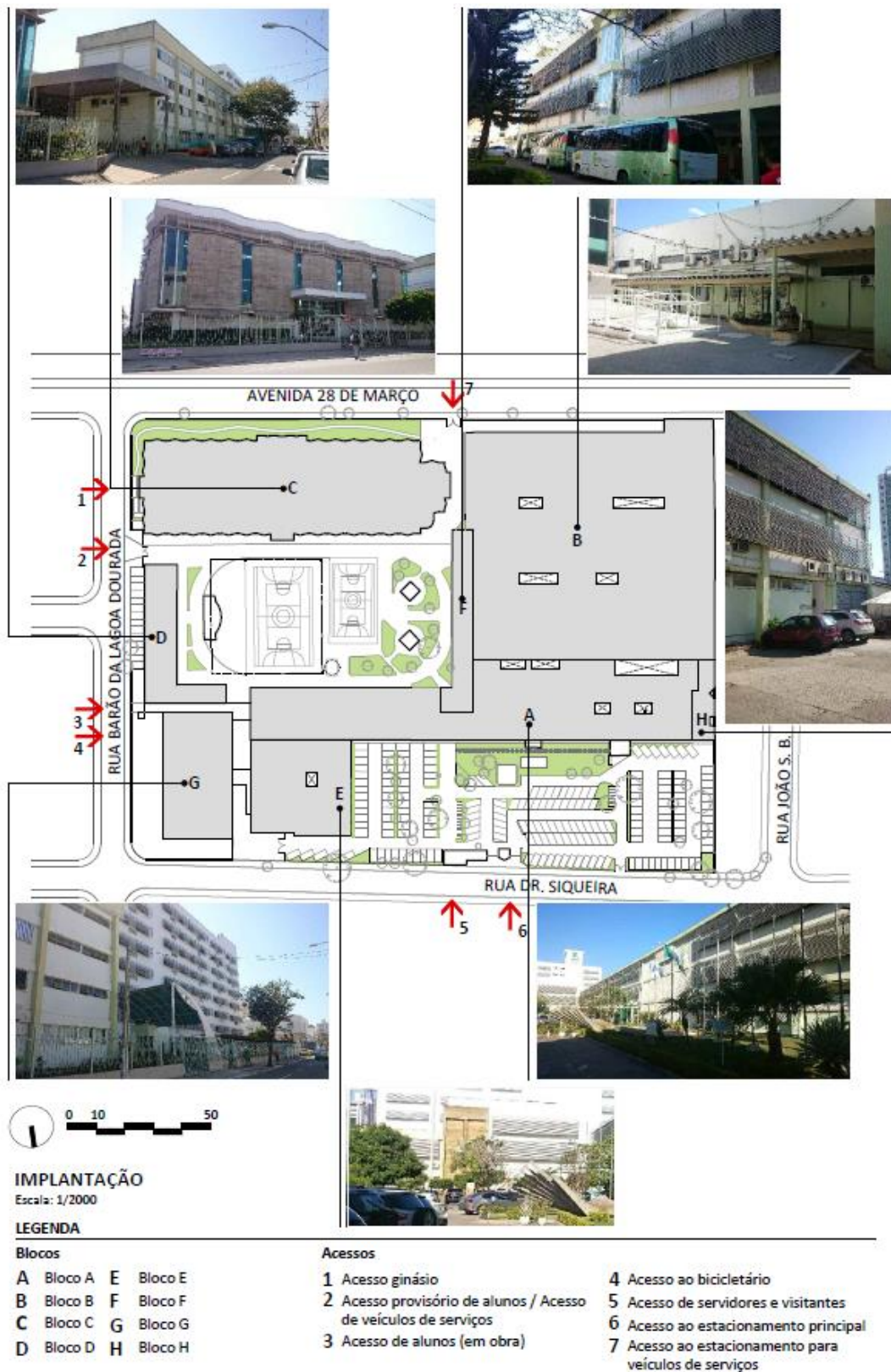


Figura 21 Implantação e Edifícios do *campus* Campos Centro
Fonte: Própria, 2016.

A volumetria configura-se pela adição de blocos, sendo estes de dois a três pavimentos – exceto o Bloco G, que tem 8 pavimentos. Alguns são interligados por passarelas, e outros são adjacentes, de modo que sua união forma pequenos vãos internos. Nesse contexto, apenas o Bloco C (ginásio) está disposto isoladamente.

Trata-se de uma arquitetura racional e funcional, sem muitos ornamentos, com predileção de formas geométricas simples, com critérios ortogonais. Os materiais predominantemente utilizados são concreto e vidro e as cores branco e verde.

Pela impossibilidade de se ter melhores condições de ventilação e iluminação natural em todas as fachadas, são utilizados cobogós e brises como forma de proporcionar mais conforto térmico. Esse fator poderia ser ainda melhorado em alguns blocos (A e B, por exemplo), caso fossem revistos o fechamento de fenestrações internas e troca de esquadrias de sua arquitetura original, que permitiam a ventilação cruzada.

As condições de conforto acústico não são sempre satisfatórias, principalmente no caso de salas do Bloco A, B e F voltadas para o ambiente da concha acústica, pátio e das quadras. Em se tratando do Bloco B, que originalmente era área de laboratórios e oficinas e, com a expansão do *campus*, sofreu intervenções no sentido de dotá-lo de salas para aulas ditas teóricas, o ruído proveniente de algumas oficinas acaba por prejudicá-las, devido à proximidade e à falta de soluções arquitetônicas que minimizem tal efeito. Nesse caso, também há problemas de salas sem janelas ou com esses elementos muito pequenos ou dispostos para áreas fechadas.

A iluminação natural é bem aproveitada em algumas partes dos edifícios. No entanto, seu uso poderia ser potencializado em alguns locais; como no segundo pavimento do bloco B, dotado de cobertura do tipo *shed*, que necessita de manutenção e limpeza.

Em se tratando da cobertura, os edifícios apresentam laje impermeabilizada ou telhados com pouca inclinação, escondidos por platibandas. Quanto aos fechamentos laterais, o *campus* é cercado predominantemente por grades, que foram instaladas há pouco tempo, em detrimento dos antigos muros, que constituíam verdadeiras barreiras visuais e sociais.

O paisagismo possui manutenção adequada, embora pudesse ser mais trabalhado e explorado. No momento da pesquisa, ele se limitava ao entorno do ginásio, às áreas de

vivência e recreação descobertas próximas às quadras, a algumas áreas de estar ou de iluminação e ventilação nos vão internos dos blocos, ao estacionamento principal e à frente do Bloco A (FIGURA 22). Nesse último caso, havia alguns elementos de composição que mereciam ser valorizados ou restaurados, como escultura, placa e espelho d'água.



Figura 22 Paisagismo no *campus* Campos Centro

Fonte: Própria, 2016.

Em relação ao programa, o IFFluminense apresenta diversos ambientes de caráter pedagógico; de vivência, recreação e assistência; administrativo e de apoio técnico-pedagógico; e de serviços gerais; além das circulações horizontais e verticais, distribuídos nos respectivos blocos, conforme setorização aqui apresentada (FIGURAS 23 a 25). No entanto, pelo fato de ter sua organização institucional em constante transformação, é comum a alteração desses espaços e de sua distribuição, fazendo com que a legibilidade espacial seja prejudicada.

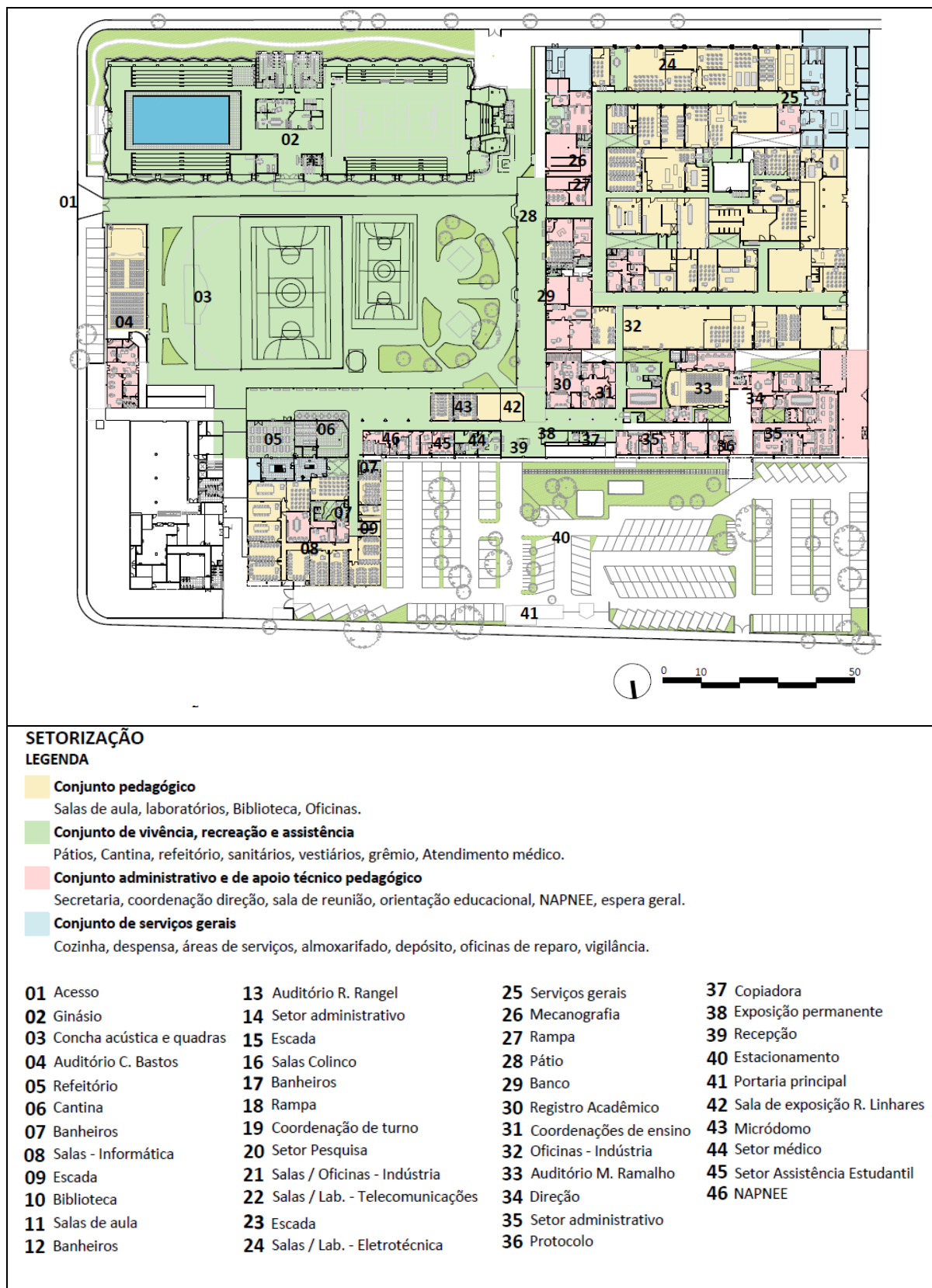


Figura 23 Setorização - Pavimento Térreo do IFFluminense

Fonte: Própria (a partir de informações do IFFluminense).

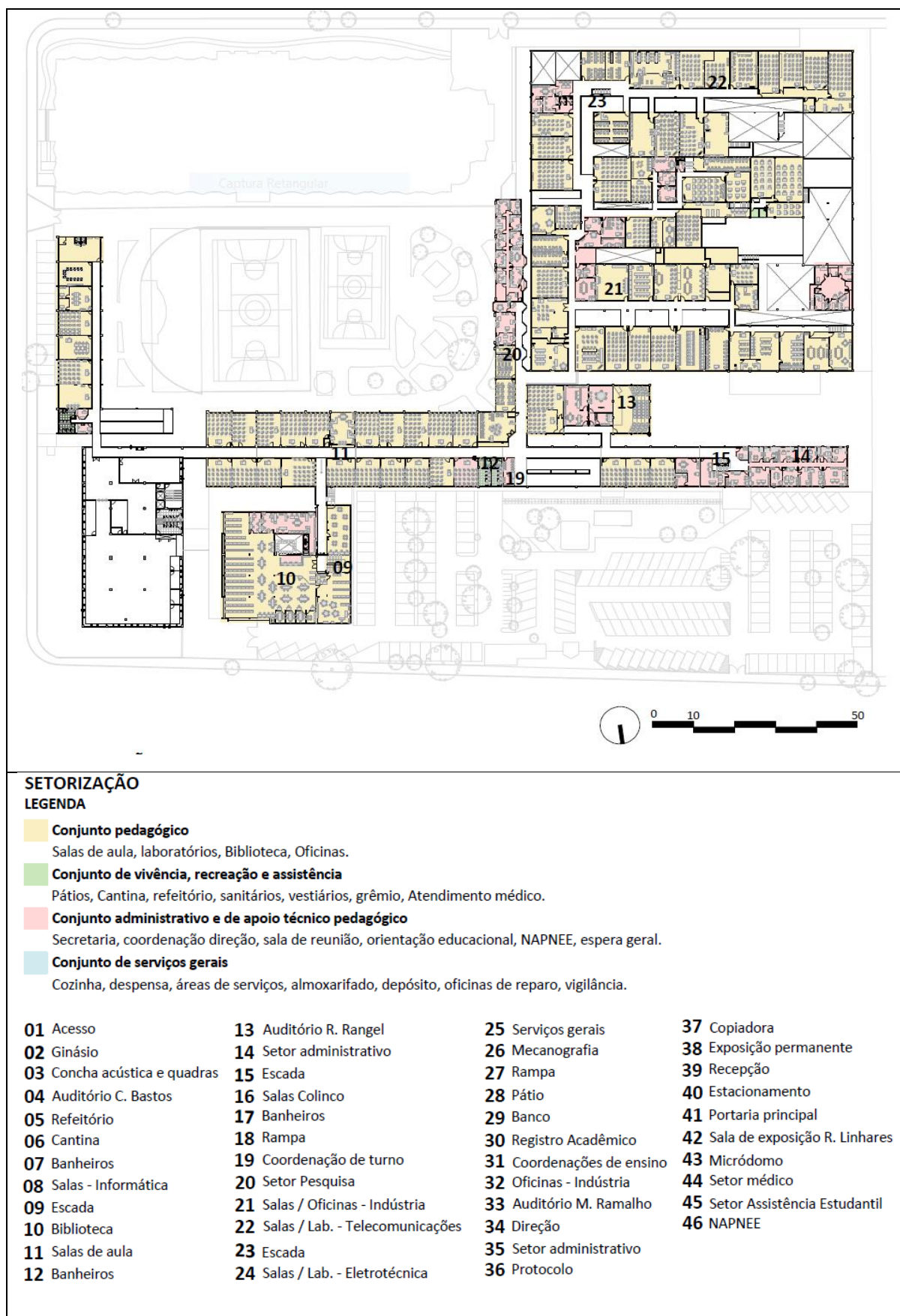


Figura 24 Primeiro Pavimento do IFFluminense
Fonte: Própria (a partir de informações do IFFluminense).

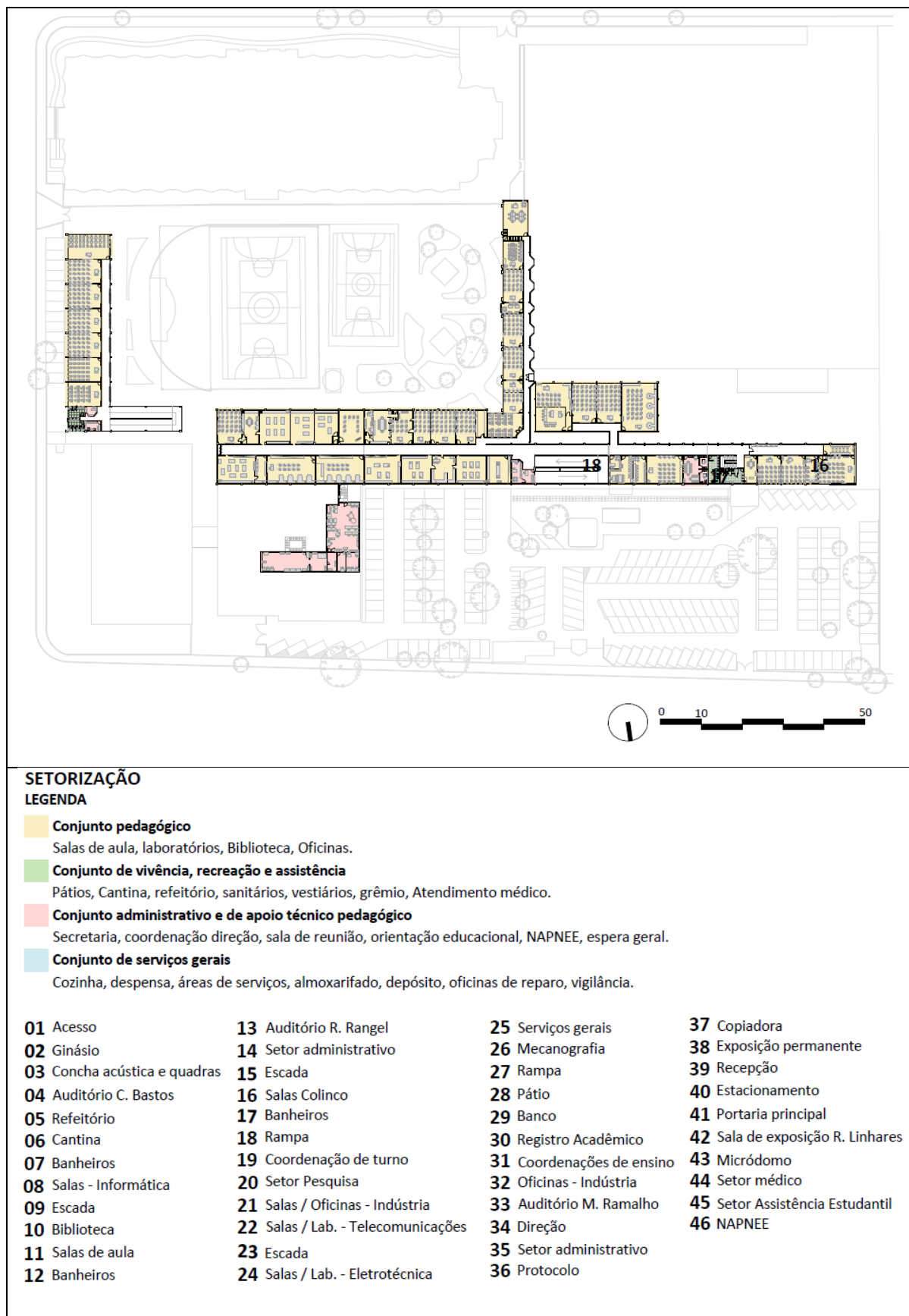


Figura 25 Setorização - Segundo Pavimento do IF Fluminense

Fonte: Própria (a partir de informações do IF Fluminense).

Conforme mencionamos anteriormente, para aferir as condições de acessibilidade no *campus* Campos Centro, utilizamos o *Checklist* desenvolvido no Projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, do Núcleo Pró-Acesso, no PROARQ, FAU, UFRJ em conjunto com o *Istituto per le Tecnologie della Costruzione* do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (CNR ITC), na Itália.

Como dissemos, a ferramenta foi dividida em sete seções, associadas a diferentes cores, em que cada uma representa um contexto a ser avaliado, a saber: Entorno Urbano; Acessos; Recepção; Circulações Horizontais; Circulações verticais; Ambientes de Atividades afins, administrativas e/ou apoio; e Informação, Sinalização e Orientação. Desse modo, em cada grupo, havia um conjunto de perguntas que buscavam a existência das respectivas condições de acessibilidade.

Verificamos, por meio do *checklist*, que são muitos os problemas de acessibilidade apresentados pela escola. Como se trata de um diagnóstico bastante extenso para ser totalmente exposto aqui, apresentamos um quadro comparativo de respostas consideradas positivas e negativas em cada seção (TABELA 2), a fim de qualificar o panorama encontrado, bem como uma breve descrição dos problemas identificados.

Tabela 2 Resultados do Checklist

CHECKLIST	Condições Positivas	Condições Negativas
A - Entorno Urbano	7	8
B - Acessos	2	6
C - Recepção	3	3
D - Circulações Horizontais	3	7
E - Circulações verticais	20	41
F - Ambientes de Atividades	8	20
G - Informação, Sinalização e Orientação	6	17

Fonte: Própria, 2016.

A seguir, faremos uma breve descrição do contexto apresentado de acordo com cada tema e respectivas perguntas do *checklist*:

Quadro 12 Descrição das condições de acessibilidade

Entorno Urbano	Em relação ao entorno urbano, o <i>campus</i> apresenta muitas barreiras. Os edifícios podem ser acessados por transporte público ou particular; no entanto, muitos veículos que fazem esse serviço não são acessíveis. As vagas acessíveis no entorno não são suficientes e, em muitos casos, ocupadas irregularmente. Elas também carecem de sinalização correta. Não há uma rota acessível, com pavimentação regular e sem obstáculos, das vagas externas até o <i>campus</i> ; tampouco uma faixa livre para deslocamento, com largura mínima admissível e características de pavimentação e iluminação adequadas, desníveis, sinalização tátil e visual. Há pelo menos dois pontos de desembarques de transporte público até a entrada do <i>campus</i> , sendo que em um dos casos, não há abrigo contra as intempéries.
Acessos	Somente uma das entradas (portaria principal) está acessível atualmente. Existe uma área livre na entrada da edificação, mas a pavimentação não é regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição e em bom estado de manutenção. Não há material de contraste de cor no piso. Há muitos desníveis na entrada. As sinalizações de acessos e saídas, quando existem, estão incompletas, não contemplando todas as indicações (visual, sonora, tátil). Em uma das portarias, o espaço livre da porta não possibilita o movimento fácil, conveniente e seguro das pessoas que frequentam o prédio, pois apresenta degraus adjacentes à porta. Um dos acessos possui passagem por catraca, que atende ao previsto pela norma no que se refere a dimensionamento, mas não acionamento.
Recepção	Existem pelo menos três ambientes de recepção com balcão de atendimento. Em dois casos, o balcão de atendimento possui localização (com módulo de referência livre) e dimensões (profundidade e altura) que permitem sua aproximação por pessoa com deficiência. Entretanto, nenhuma delas apresenta sinalização e iluminação adequada em frente ao balcão. O ambiente não possui algum mecanismo de autoatendimento ou de comunicação (que substitui ou complementa o atendimento no balcão) na recepção.
Circulação Horizontal	Nem todos os corredores estão dimensionados de acordo com o fluxo de pessoas assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos e com largura mínima que garantam a circulação. Nem todos os corredores possuem áreas com dimensões suficientes para mudança de direção de cadeira de rodas. Há desníveis nos ambientes de circulação interna. As portas das rotas principais possuem vão livre e altura mínima que permitam o deslocamento, mas nem todas apresentam espaços junto às portas para sua transposição por pessoas com cadeira de rodas. As portas localizadas em rotas acessíveis não têm revestimento inferior reforçado e muitas apresentam problemas de identificação, embora algumas estejam sinalizadas (com textos em Braille, por exemplo). Nem todas as portas possuem acionamento adequado, principalmente algumas em vidros nas salas do setor administrativo. Há porta automática de correr na recepção da portaria principal, mas o sensor não apresenta tempo de abertura completa ideal. Nem todos os setores possuem condições de escape para os usuários em geral.

Quadro 12 Descrição das condições de acessibilidade (Continuação)

Circulação Vertical	<p>Os edifícios do <i>campus</i> possuem circulação vertical, representada por rampas, escadas e elevador.</p> <p>Elevador. O acesso é sem obstáculos e/ou barreira. A área de desembarque não é bem diferenciada do espaço de circulação. Não há sinalização para o acesso ao elevador, nem indicação externa do andar. O elevador não possui abertura/fechamento automático. A porta do elevador possui largura e altura livres com dimensões indicadas pela norma. As dimensões de largura e profundidade da cabine do elevador estão corretas. O piso da cabine do elevador não é antiderrapante e em contraste de cor com o piso do pavimento. Existe sinalização do número do andar e de subida e descida na cabine do elevador; entretanto, não contempla todas as possibilidades (visual e Sonora). Os botões do controle da cabine estão localizados corretamente, mas não são em alto-relevo e identificáveis de maneira tátil; com números em Braille (com dimensões corretas) ao lado esquerdo; e com contraste de cor e material em relação ao painel; além de indicação visual de chegada e direção. O <i>campus</i> não possui número de elevadores adequado para fluxo dos trabalhadores/visitantes.</p> <p>Rampas. As rampas não possuem inclinação de acordo com os limites estabelecidos em norma para cada um de seus segmentos. No caso dos patamares, em um dos casos, não está de acordo com a norma. As rampas não são de fácil identificação em todo comprimento, e os acesos e percursos possuem obstáculos.</p> <p>Escadas. No caso de uma das escadas (Bloco E), os pisos e os espelhos dos degraus não possuem características, nem dimensionamentos de acordo com a norma. As bordas dos pisos não são sem arestas e não tem faixas de cor contrastante com largura mínima ideal. Nem todos os primeiro e o último degraus dos lances de escada possuem distâncias ideais da área de circulação adjacente e estão sinalizados, inclusive com faixa tátil com contraste de cor. Em dois blocos (A e B), a largura das escadas não está de acordo com a norma. Os patamares das escadas não estão de acordo com a norma.</p> <p>Outros elementos referentes à circulação. Os corrimãos e guarda-corpos nem sempre oferecem condições seguras de utilização e nem sempre estão instalados em ambos os lados dos degraus isolados, das escadas fixas e das rampas. Eles também não apresentam sinalização tátil.</p>
Ambientes de Atividades Afins, Administrativas e/ou de Apoio	<p>Nem todos os ambientes das atividades possuem faixa livre de barreiras, bem como mobiliários e/ou equipamentos adequados que garantam os usos previstos de modo acessível a todos. Alguns também não possuem comunicação, informações e dados que fazem com que os objetivos das atividades afins sejam atingidos.</p> <p>Sanitários e Vestiários. Estão localizados em rotas acessíveis, próximos à circulação principal, preferencialmente próximo ou integrados às demais instalações sanitárias. No entanto, a quantificação de sanitários e vestiários acessíveis, bem como de suas peças, estão de acordo com a norma. De modo geral, as barras de apoio, em relação às bacias e lavatórios não estão corretas. Alguns acionamentos da válvula de descarga referentes à bacia não estão corretos. Nem todos os banheiros possuem lavatórios posicionados adequadamente, com altura e profundidade ideal e área de aproximação frontal. Em alguns banheiros, as porta do sanitário e/ou vestiário não possuem dimensões e dispositivos para uso correto e com segurança. As características como cores, formas, materiais, equipamentos e desenho geral do sanitário não possuem aspecto inclusivo e familiar mais do que “hospitalizado”.</p>
Informação, Sinalização e Orientação	<p>Não há mapa acessível. Não existem guias naturais ou artificiais facilmente identificáveis para pessoas com deficiência visual, nem dispositivos e suportes visuais para pessoas com dificuldades auditivas. A sinalização não é integrada com aplicações ou dispositivos informáticos portáteis. Existem apenas algumas informações em Braille, mas que não apresentam bom estado de conservação, em sua maioria. Existe sinalização tátil e visual de piso apenas em uma pequena parte do <i>campus</i> (térreo do Bloco A e E, portaria dos estudantes em obra e estacionamento). A sinalização não está integrada ao piso adjacente e possui desníveis. A sinalização tátil e visual de piso, assim como vertical não existe em locais em que se faz necessária</p>

Fonte: Própria, 2016.

Para ilustrar as condições de acessibilidade em relação a esses itens, desenvolvemos algumas pranchas para cada item, contendo as plantas dos pavimentos e respectivos registros dos problemas, por meio de imagens, conforme exemplo apresentado (FIGURA 26).

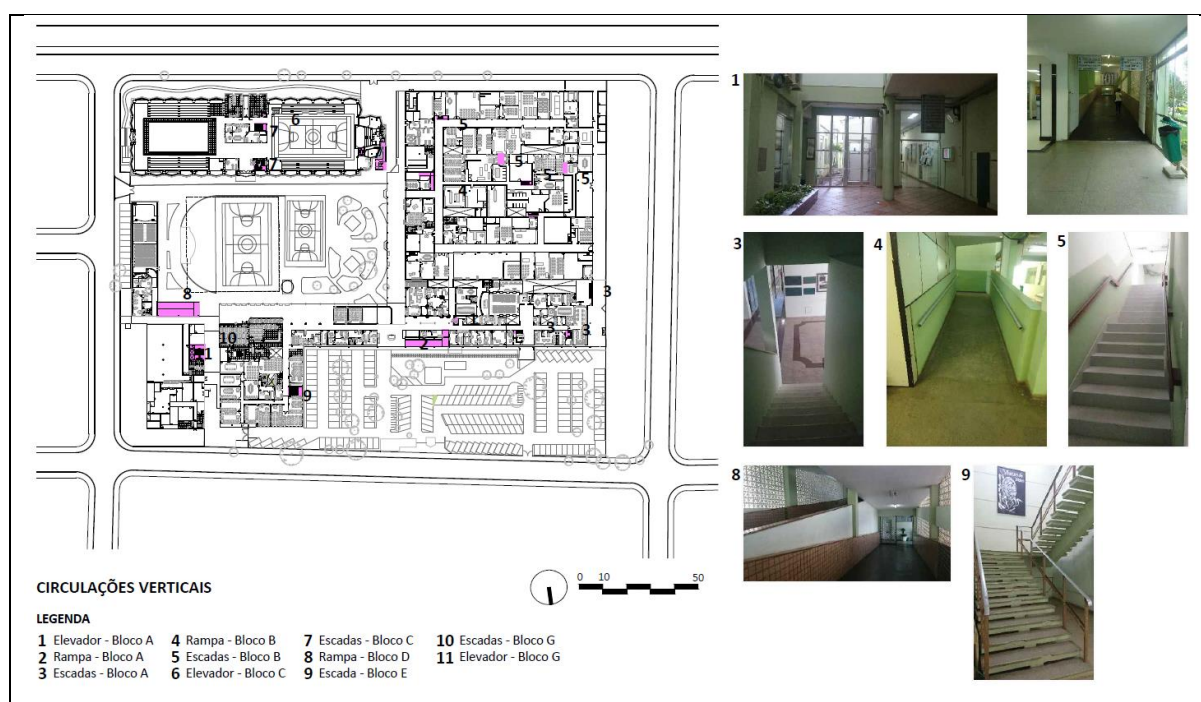


Figura 26 Prancha referente às condições de Acessibilidade – Circulações Verticais
 Fonte: Própria (com desenho baseado em IFFluminense/Campos Centro), 2016.

Nesse contexto, evidenciamos vários problemas no *campus* Campos Centro do IFFluminense, que tem muitos desafios no sentido de promover a acessibilidade para todos, inclusive no que se refere à Arquitetura, em suas dimensões física, espacial e comunicacional.

4.4 Percepção e Compreensão da Comunidade Escolar em relação à Educação e à Arquitetura Inclusiva

Conforme abordado nesse trabalho, as ambiências não se restringem aos espaços físicos, mas a todo um conjunto indissociável de componentes físicos, espaciais, sensitivos, afetivos etc. que a caracterizam. Assim, elas se relacionam à vivência das pessoas nos lugares e às possibilidades de experiências que lhes trazem algum significado, e que também podem ser manifestadas pelos discursos.

Desse modo, achamos válida uma aproximação às pessoas que as vivenciam e que estabelecem relações cotidianas com o grupo social aqui pesquisado, de modo a investigar o entendimento delas sobre os temas da Educação e da Arquitetura Inclusivas, assim como a percepção quanto ao próprio trabalho pessoal e institucional.

Conforme já abordamos, foram utilizadas entrevistas e questionários, aplicados aos diferentes grupos sociais da escola, particularmente que estiveram em contato com os alunos com deficiência visual aqui contemplados ou que foram responsáveis por ações referentes às ambiências vivenciadas por eles.

A seguir, apresentamos alguns relatos obtidos de membros de cada grupo escolar, a saber: alunos com deficiência visual, colegas de suas respectivas turmas, professores, profissional do corpo técnico-pedagógico responsável pelo NAPNEE e responsável pela arquitetura e infraestrutura no período em que a pesquisa foi realizada. Nossa intenção consistiu em entender e narrar uma realidade, de modo que também complementasse a caracterização desse estudo de caso, mas sem qualquer pretensão de julgamentos em relação às opiniões e relatos.

4.4.1 Alunos com Deficiência Visual:²⁶

Em se tratando dos próprios alunos com deficiência visual, quando perguntados sobre o que entendem por inclusão, obtivemos as seguintes respostas: “[inclusão e acessibilidade] São duas palavras bem abrangentes, mas com poucos avanços” (E.L.A,

²⁶ Os relatos referem-se ao universo de 09 alunos pesquisados, conforme especificações.

2016, informação verbal); “Existem algumas vertentes porque inclusão pra mim não é colocar uma pessoa deficiente no meio de pessoas normais. Mas é dar suporte a ela para que seja independente (D.N.A., 2016, informação verbal); é estar juto com os outros. É estar incluído entre as pessoas. (C.O.J., 2016, informação verbal); “é permitir que o aluno estude como os outros, não separado (algumas escolas separam), e ter na escola lugares acessíveis, como piso tátil, rampa para cadeirantes... “(T.A.M., 2016, informação verbal); “é eu poder participar de tudo”(M.A.C., 2016, informação verbal); “entendo como inclusão quando o aluno consegue se sentir à vontade. Quando ele não se sente separado da turma, dos outros alunos, não tem dificuldade para fazer trabalho em grupo, não encontrar obstáculos na escola, quando a escola está realmente adaptada.” (R.A.C., 2016, informação verbal); “É dar de certa forma, um suporte para a pessoa se manter na escola” (N.E.R., 2016, informação verbal).

Quanto à acessibilidade, apresentaram relatos abordando diferentes dimensões do tema, tais como: atitudinal - “É todo mundo tratar as pessoas de modo igual. Ter mais informação para as pessoas.”(E.L.A., 2016, informação verbal); físico-espacial - “Acessibilidade para mim é tornar algo útil para alguém. (D.N.A., 2016, informação verbal) e “é o direito de ir e vir.”(C.O.J., 2016, informação verbal); comunicacional – “Ter O mesmo recurso, a mesma informação que é dada a um, é dada ao outro” (O.I.G., 2016, informação verbal). Nesse contexto, acham importante ações relacionadas à organização institucional - “ter em todas as escolas, um setor que apoiasse essas pessoas com deficiência visual, como o NAPNEE” (T.A.M.); às práticas pedagógicas – “[...] o aluno novo conhecer a parte da arquitetura da escola. Ou no mínimo saber NAPNEE – banheiro – bebedouro - sala de aula. Para o aluno ficar independente, para ir nesses lugares a hora que ele quiser. Sobre o ensino, podia fazer uma reunião com os professores, antes do ingresso do aluno. Ou pedir uma ajuda, ou o NAPNEE, de como o professor vai tratar o aluno com deficiência (D.N.A., 2016, informação verbal); à comunicação – “ter mais informação” (T.A.M., 2016, informação verbal) e à arquitetura – “promover as condições de iluminação, de materiais (M.A.C., 2016, informação verbal); “existir piso tátil (R.A.C., 2016, informação verbal); “ter calçadas melhores” e “aumentar os espaços entre os móveis” (O.I.G., 2016, informação verbal).

A maioria apontou que acha bom o trabalho institucional em prol da inclusão e da acessibilidade, mas que ainda precisa melhorar em vários aspectos, como resume um dos relatos: “Eu acho que ainda há muito a ser melhorado, mas que houve um avanço imenso e imensurável.” (D.N.A., 2016, informação verbal). Entretanto, duas respostas foram mais específicas quanto ao tema da pergunta, conforme a seguir:

A escola, além de ser muito ampla e ter muitos cursos, acho que eles não veem muito o lado da inclusão. Não que a escola esteja errada – porque tem muitas piores por aí; mas em questão de acessibilidade, infelizmente o espaço não tem, para o aluno se locomover à vontade. Também em relação às pessoas que não sabem como proceder e deixam coisas no meio do caminho, as carteiras fora do lugar, o refeitório não tem espaço para cadeirantes, e a falta de consciência das pessoas para viverem com pessoas com algum tipo de limite. (O.I.G., 2016, informação verbal).

É bom mas podia melhorar. Por exemplo, poderia colocar pisos táteis em mais lugares, até na sala, fazer tipo um mapa para o deficiente não ficar perdido. Em alguns lugares eu consigo ir bem mas tem alguns lugares que não consigo, por exemplo para o lado das salas. No bloco A tem. Eu ia até a minha sala, no terceiro andar, para a aula de inglês. Eu conseguia ir sozinho. No bloco de telecomunicações, não tem. Essa parte de infraestrutura e sinalização das salas poderia melhorar mais no IFF. (T.A.M., 2016, informação verbal).

4.4.2 Colegas de Turma dos Alunos com Deficiência Visual²⁷

O entendimento de inclusão, por parte dos colegas de turma dos alunos com deficiência, passa por vários aspectos, dentre eles: adaptação do espaço escolar; igualdade de oportunidades nos aspectos arquitetônicos, pedagógicos, comunicacionais, informacionais; condição de capacitação para o mercado de trabalho; obtenção de auxílio e incentivo da instituição; ajuda ao colega de sala.

No que se refere à acessibilidade, a maioria relatou que é tornar algo acessível a alguém com deficiência ou a qualquer pessoa. No entanto, identificamos que houve dificuldade em responder a pergunta, por meio das seguintes respostas: “há muitas propagandas, porém não sei definir o que é”; “eu sei, mas não sei explicar”; “é ter acesso, mas não é só isso”; “já ouvi falar, mas não sei direito”.

²⁷ Os relatos referem-se ao universo de 39 alunos.

De modo geral, os estudantes também não conhecem o trabalho do IFFluminense e do NAPNEE em relação à inclusão e à acessibilidade e, em sua maioria, avaliam a acessibilidade no campus como “regular”. Eles também demonstraram, com suas respostas, que acham que não contribuem para a inclusão, mas que gostariam de fazê-lo.

Em relação ao convívio e interação com o colega com deficiência, há um equilíbrio nas respostas, já que alguns acham que o fazem, principalmente na sala de aula; já outros, não.

Em se tratando da vivência dos lugares no *campus* do IFFluminense, em sua maioria, apresentaram que frequentam mais as salas de aula, laboratórios, micródomos, pátios e corredores; sendo as salas, corredores e pátios como os que mais gostam, têm afeto e interagem. Também acham que não se sentem independentes na coordenação, biblioteca e refeitório. Os locais selecionados como os que apresentam mais condições e variedade de experiências foram as salas, laboratórios, pátio e auditórios. Os lugares definidos como o local de estudo, em que mais se apropriam, têm afeto e gostam de estar para os estudos foram: sala, micródomo, sala de estudos, biblioteca e pátio.

4.4.3 Monitores²⁸

Alguns monitores de disciplinas também auxiliam os alunos com deficiência, prestando-lhes assistência pedagógica. De modo geral, não tiveram capacitação nesse sentido, mas se esforçam para desenvolver o trabalho, conforme um dos relatos: “Não tive capacitação, foi mais para tentar fazer. É um desafio. [...] Eu tenho um pouco de dificuldade na parte da didática, mas eu tento transmitir o conteúdo da melhor forma possível para o deficiente visual. Eu pretendo fazer um curso de Braille para adquirir experiência nessa área.” (M.A.S., 2016, informação verbal).

Em relação à inclusão, mencionaram a importância da igualdade de direitos e oportunidades, conforme um dos relatos apresenta: “é manter o aluno na escola, seja com qualquer transtorno de aprendizagem que ele tiver, e dar suporte a ele de forma igual, como todos os alunos, para ajudar no desenvolvimento dele...” (C.L.A., 2016, informação verbal). Todos pontuaram, como aspecto importante para a inclusão, o

²⁸ Os relatos referem-se a 03 alunos tutores.

trabalho em equipe. Nesse sentido um deles destacou que: “É importante estar com uma equipe muito boa para dar um suporte bom para que eles se sintam seguros e bem ajudados e que possam desenvolver melhor a capacidade deles. E que tenha um sincronismo na equipe, que a equipe trabalhe bem.” (M.A.S., 2016, informação verbal).

No que se referem à acessibilidade, os relatos evidenciaram aspectos como: tornar o ambiente acessível e possibilitar o fácil deslocamento. Um deles comentou sobre a necessidade de melhorar a “acessibilidade na parte de educação física” (M.A.S., 2016, informação verbal). Em relação aos lugares em que trabalham com os alunos, um deles pontuou que “a monitoria acontece na sala do NAPNEE. Lá, as carteiras são boas. A questão de privacidade poderia melhorar. Conforto térmico da sala grande, poderia melhorar também.”

De modo geral, consideram o trabalho do instituto bom. E, no que se referem ao próprio trabalho, demonstraram-se otimistas. Nesse contexto, um deles relatou que: “a equipe é bem estruturada, temos médicos, psicólogos, psiquiatras, pedagogos, os próprios monitores. A gente está bem servido sim e tem adquirido bons resultados na monitoria, o que é importante: aprovações.” (M.I.R., 2016, informação verbal).

4.4.4 Professores²⁹:

De modo geral, os professores possuem formação na área de atuação, mas não na área pedagógica - nem no contexto do ensino técnico e profissional, nem no da inclusão ou acessibilidade.

O entendimento de inclusão abrangeu aspectos como: dar oportunidade igual aos alunos; permitir sua participação junto da turma, não tendo aulas em ambientes separados; dar as mesmas condições de acesso, dentre outros. O relato de um dos professores resume uma preocupação manifestada por muitos: “não basta colocar junto com os outros alunos e dizer que está incluindo não é certo. Tem que ter ferramentas para garantir que o aluno tenha um desenvolvimento próximo dos demais.” (N.I.C., 2016, informação verbal).

²⁹ Os relatos referem-se ao universo de 15 professores pesquisados, conforme especificações.

Para a inclusão de alunos com deficiência na escola, e particularmente de alunos com deficiência visual no ensino técnico, os docentes acham importante aspectos que envolvem professores, colegas de turma e responsáveis por apoio pedagógico, como por exemplo: “A participação em conjunto com a turma, o aprendizado, o trabalho em equipe, é importante desenvolver junto com eles a cooperação entre os alunos”(I.U.W., 2016, informação verbal); “estratégia em que o professor faça parte disso [...] para que o professor crie ferramentas para que o aluno possa acompanhar” (R.A.M., 2016, informação verbal); assistência, tipo monitoria, que acompanhe esse aluno do início ao fim” (N.I.C., 2016, informação verbal); “dependendo da matéria, ter tratamento diferenciado para [o professor] não se dedicar mais a ele [aluno com deficiência]... perde-se um tempo para o apoio exclusivo a esse aluno” (R.E.F., 2016, informação verbal).

Quanto ao entendimento de acessibilidade, as respostas apresentaram fatores referentes a: direito de ir e vir; tornar um ambiente acessível; fazer adaptações no contexto arquitetônico e educacional; promover condições de poder estudar; desenvolver material pedagógico, dentre outras. Além disso, consideraram como importante, no contexto da acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência visual: piso tátil, placas de sinalização em Braille; promover condições para que os alunos consigam diferenciar banheiros femininos e masculinos; melhorar rampas e pisos escorregadios; melhorar algumas salas de modo a promover conforto acústico e permitir que o aluno possa circular melhor.

De modo geral, entenderam que o IFFluminense ainda tem muitos desafios a serem superados, já que “ainda está caminhando para chegar na inclusão, mas a gente ainda não alcançou o que é necessário”(N.E.R., 2016, informação verbal). Particularmente em se tratando do NAPNEE, a maioria apontou que é um trabalho fundamental e que sua equipe está sempre disposta a ajudar; mas acrescentaram aspectos a serem melhorados: “auxilia bem os alunos, mas acredito que interferem no resultado do aprendizado do aluno” (R.E.F., 2016, informação verbal); “[preparação do material em Braille...] Não me passa assim, uma certa confiança. Não é porque eu desconfio deles, mas como eu não entendo, eu fico sem saber se está certo, é muito técnico “T.I.A., 2016, informação verbal)”; “não sei se é o NAPNEE que deveria comunicar a entrada de um aluno mas um ponto a ser destacado é essa questão da comunicação, para a gente identificar os

problemas logo no começo e tentar sanar as dificuldades” (T.O.N., 2016, informação verbal).

Como contribuição nesse processo, por meio do próprio trabalho, os docentes mencionaram alguns itens a serem melhorados: necessidade de capacitação e aperfeiçoamento de material; possibilidade de rever e melhorar o processo pedagógico, de se organizar e antever os problemas. Quanto às ações que já são feitas, um deles narrou a tentativa de contribuir, por meio da atenção e acolhimento: “A gente tenta, na medida do possível, tratá-los como iguais. Fazer eles terem um sentimento de que eles pertencem àquela turma, não os deixar excluídos. Mas a gente é bem limitado em relação a isso.” (I.U.W., 2016, informação verbal).

4.4.5 Profissional Responsável pelo NAPNEE³⁰

A responsável pelo NAPNEE é graduada na área de matemática, física e desenho geométrico e tem especialização, dentre outras, em Educação Especial; além de vários cursos na área: Braille, preparação em material, áudio e descrição etc. Começou a trabalhar na instituição nos anos de 1970 “quando dois cegos entraram para cursar o ginásio (eles fizeram mecânica também), [...] quando ainda era Escola Técnica Federal de Campos”. Há cinco anos, quando ainda não era coordenadora “já fazia tudo que faço hoje: preocupava com as aulas de monitoria, da orientação dos professores, separava material, adaptava prova, acessibilizava o material.”

Quanto à inclusão, entende que “é dar oportunidade a todos em igualdade e condições”. Acha que é importante “conscientizar a direção, funcionários, professores, da necessidade da inclusão. É a instituição toda estar conscientizada.” No que se refere ao apoio da instituição, particularmente da direção, narra que “Antes era só uma obrigação. Hoje em dia, você só não é contemplado se a escola não tiver condições mesmo.” Sobre os desafios, relata:

³⁰ Os relatos são de R.I.S (2016, informação verbal).

“A dificuldade maior é quando tem professores que não aceitam ou acham que não estão preparados. Parte para realizar a conscientização do professor de que aquele aluno é igual aos outros, que tem direitos, que ele não deve ser ignorado. O desafio é mostrar ao profissional que vai lidar, que aquele aluno tem os mesmos direitos que os outros e que ele tem que dar conta do trabalho que a ele foi determinado.”

Para ela, o NAPNEE tem “muito o que melhorar. De vez em quando perguntamos aos alunos. A avaliação deve vir deles porque a gente acha sempre que está fazendo o melhor e nem sempre é. A gente procura sempre fazer o melhor”.

Em se tratando da acessibilidade, relata que “seria você ter a oportunidade de ir e vir sem pedir ajuda a ninguém, sem a dependência do ir e vir.” Segundo a entrevistada:

“além da acessibilidade externa, teria que ter a acessibilidade na hora da aula. Um exemplo, aqui o aluno levar o notebook dele para a sala de aula, então o professor está dando a matéria, ele podia passar por pen drive a matéria para o aluno acompanhar. Na sala de aula, ele permitir que o aluno acompanhe o conteúdo igual aos outros.”

No que diz respeito aos pontos negativos quanto à acessibilidade, particularmente dos alunos com deficiência visual, a coordenadora aponta o acesso aos lugares, já que os alunos “não têm uma planta do IFF. Deveria ter uma planta em alto relevo para eles saberem se movimentar dentro do IFF. O piso tátil também está ruim. Em relação à locomoção é bem ruim”. Já o positivo, refere-se à tentativa de a instituição fazer “o máximo, apesar de não ter conseguido ainda.”

Dentre as observações finais, acrescentou: “acho que a único comentário seria o reforço da necessidade do piso tátil e dos mapas de localização. Isso de falar com os professores deve ser entre nós. Mas a estrutura física é com eles”.

4.4.6 Profissional Responsável pelo Setor de Infraestrutura e Arquitetura:³¹

O responsável pelo setor possui formação na área de Engenharia e, no contexto da Educação, é especialista em Planejamento Educacional. Para ele, a inclusão se relaciona “ao direito, como toda comunidade de participar de todas as ofertas da instituição”. Entende também que “a barreira sócio econômica é maior que a questão da deficiência”.

³¹ Os relatos são de I.O.B. (2016, informação verbal).

Em se tratando da acessibilidade, mencionou que se trata da “remoção de restrições ao livre ir e vir” e que, no contexto arquitetônico, consiste na “garantia de acesso, criando elementos para que as pessoas cheguem onde desejam”.

Em sua opinião, o trabalho do *campus* em relação à inclusão, não é sistematizado, é “atacado e não se identifica a especificidade”. Segundo ele, “não há um projeto, proposição estudados, adotam-se medidas isoladas”. Informa ainda que “o campus é mais antigo que a gestão atual. Não tem tempo para fazer apanhado geral”. O entrevistado ainda acrescentou que o maior desafio é o acúmulo de demanda, já que “há muitas incumbências sem clareza de prioridade para esse segmento.”

Quando perguntado sobre como pode contribuir para a inclusão, responde que é “buscando as soluções para adequar os espaços, viabilizando a *acessibilidade plena* e facilidades de sinalização e avisos”.

A partir dos relatos supracitados, apresentamos um pouco do contexto escolar sob o ponto de vista dos grupos sociais que o vivenciam.

Capítulo 05: Descobertas da Pesquisa de Campo

Nesta parte, apresentamos as descobertas, obtidas em campo, referentes às categorias selecionadas: afetividade, experiência, interação e atitude. Elas são expostas sob a forma de exemplos, agrupados de acordo com cada eixo de investigação e referem-se ao período da pesquisa de campo, realizada entre fevereiro e abril de 2016. Os relatos aqui apresentados também ilustram como os procedimentos auxiliaram a análise pretendida.

5.1 Afetividade

Conforme mencionamos, o termo "afeto" vem sendo comumente relacionado à noção de apegar-se a alguma coisa, de afeiçoar-se a esta. Nesse sentido, a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis"; mas em que ser afetado é "reagir com atividades externas/internas que a situação desperta" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.19).

De acordo com Duarte (2012, p. 07), o "eu me afeiçoei a este lugar" parece diferente das possibilidades de apreensão das diversidades culturais, sensoriais, subjetivas que as ambiências proporcionam quando há a experiência do "este lugar me afeta", cujo entendimento se relaciona ao impulso, à potencialidade e à ação.

Entretanto, a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização (WALLON, 1995), que possibilita ao homem, a percepção nas/das ambiências, tornando-o sensível a seus indícios e suscetível aos impulsos e ações.

A pesquisa demonstrou que há uma sensibilidade em relação ao tipo de mediação feita pelas ambiências, que revela a forma como as pessoas são afetadas, provocando diferentes sentimentos, comportamentos e ações, dentre outros, que se relacionam ou podem influenciar o processo pedagógico.

Com os procedimentos de investigação realizados, foi possível identificar as manifestações de afetividade a partir de alguns indicadores nos contextos das ambiências

escolares de ensino profissional e tecnológico vivenciadas pelos alunos com deficiência visual no *campus* Campos Centro do IFFluminense, conforme análise a seguir.

Em relação ao entorno urbano, verificamos que as características das ambiências nas imediações dos acessos institucionais interferiram no estabelecimento de afeto ao lugar. Para alguns estudantes com deficiência visual, a questão da falta de segurança e iluminação adequada no turno da noite (no caso de alunos com baixa visão) provocaram sentimentos de angústia, que fizeram com que evitassem circular muito pela área. Em um dos relatos sobre o território adjacente ao *campus*, foi possível identificar o problema: “Fora dali, ninguém é de ninguém, é assim que é” (I.L.E., 2016, informação verbal).

Essas sensações causaram reações, atingindo algumas escolhas. Uma delas referiu-se ao meio utilizado para acessar a escola; que, para o caso de dois alunos moradores de Campos, foi feita através de veículo particular contratado, conforme relatos: “Venho de Kombi, que me deixa na porta e é mais seguro” (M.A.C., 2016, informação verbal); “Aqui não tem jeito. Venho de ônibus, que me deixa na porta da escola, mas volto de táxi” (I.L.E., 2016, informação verbal). Outra manifestação nesse sentido esteve relacionada, em parte, à decisão de um discente quanto ao local de sua moradia, próxima ao IFFluminense:

Eu moro aqui, só atravessando a rua. [...] Eu venho dali, atravesso logo ali na frente mesmo, que eu saio quase de frente àquela planta, dali eu subo a calçada e venho contornando o muro até chegar aqui. Prefiro vir para um local tranquilo e seguro, e fica em frente ao IFF. (D.N.A., 2016, informação verbal).

E ainda uma terceira interferência correspondeu aos passeios pela região durante os intervalos de aulas, que embora seja uma prática comum entre os estudantes da instituição, não se aplicou a um dos alunos com deficiência visual: “Prefiro ficar e lanchar por aqui, é mais seguro” (T.A.M., 2016, informação verbal).

Quanto aos acessos, o *campus* Campos Centro do IFFluminense possui duas entradas principais para o pedestre: uma, destinada aos servidores e visitantes, e outra, aos alunos. Em função da construção do Bloco G, o segundo acesso foi improvisado; no entanto, estava em uso durante a realização da pesquisa (FIGURA 27).

Esse fator, em particular, contribuiu para manifestações negativas quanto às sensações de bem-estar, acolhimento e segurança. De modo geral, os alunos contemplados na pesquisa criticaram bastante essa mudança. Um dos relatos nos chamou atenção pelo aspecto da sensorialidade, para além de problemas físicos, como buracos, desníveis etc.:

A entrada principal de alunos tem piso tátil, mas está em obra. A entrada que está sendo usada hoje não tem nenhuma acessibilidade, têm vários degraus ou rampas, algumas inclinadas demais... E não tem referência nenhuma. Minha referência é muito auditiva! Ali é tudo aberto... (D.N.A., 2016, informação verbal).

No entanto, o acesso anterior - e que voltará a funcionar no fim das obras - possibilitou maior identificação com o lugar, se comparada à atual (FIGURAS 28 E 29), de acordo com o que disse um dos estudantes: “Eu preferia a entrada antiga dos alunos, era bem melhor. A entrada tem que ser assim: fechada.” (T.A.M., 2016, informação verbal).

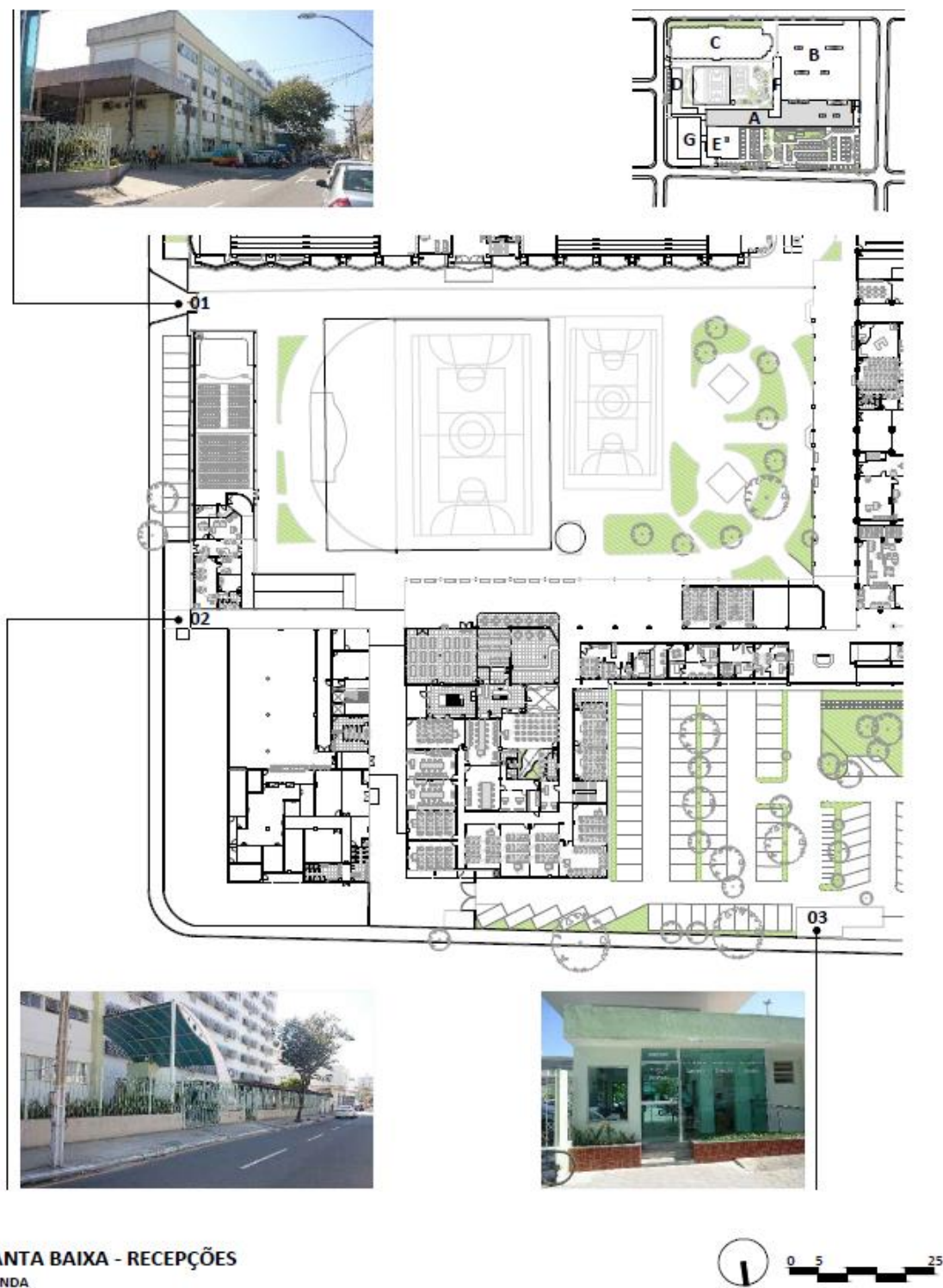


Figura 27 Planta Baixa com Acessos

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016.

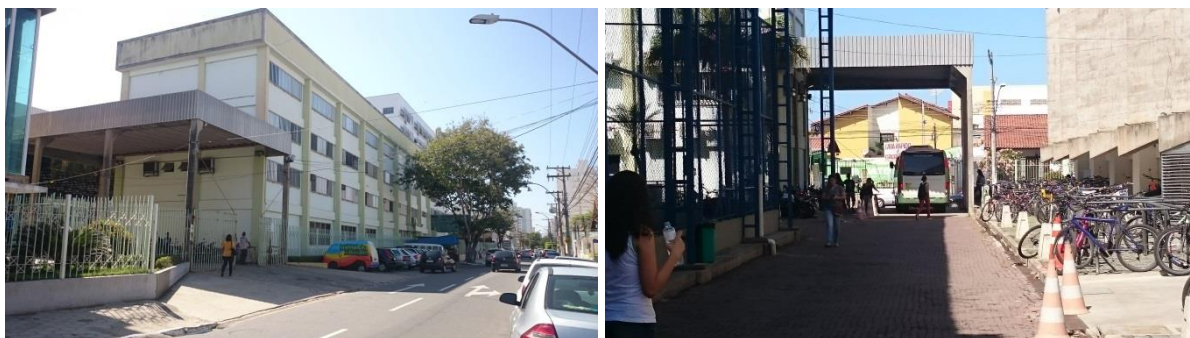


Figura 28 Acesso Improvisado do *campus* Campos Centro
Fonte: Própria, 2016



Figura 29 Acesso aos Estudantes em obra.
Fonte: Própria, 2016

O *campus* Campos Centro do IFFluminense possui, na entrada destinada aos servidores e visitantes, uma portaria com uma recepção que dá acesso a duas outras internas: uma, que costuma ser mais utilizada pelos pedestres devido à proximidade da entrada; e outra, mais reservada, interligando o estacionamento ao setor administrativo, e que de certo modo, funciona mais como protocolo da instituição (FIGURA 30).

No caso dessa portaria, os alunos manifestaram que se sentiam acolhidos quando a usavam e destacaram o fato de o responsável ter “pensado na acessibilidade” (D.N.A., 2016, informação verbal) em sua recente reforma, embora ainda apresente problemas nesse sentido. Acreditamos que esse acolhimento se referiu à possibilidade de interação com as pessoas, bem como às atitudes que as envolve, conforme será narrado mais adiante.

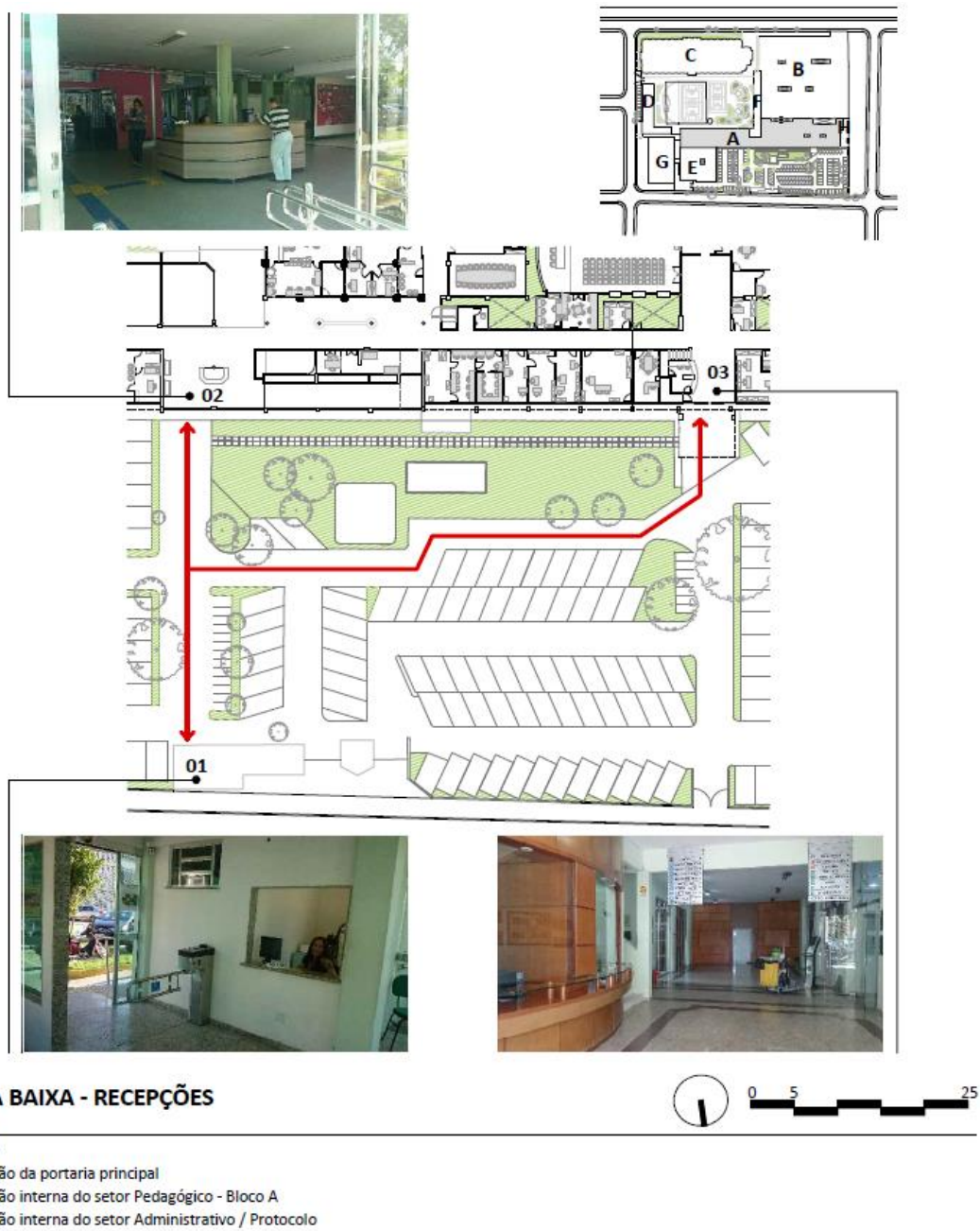


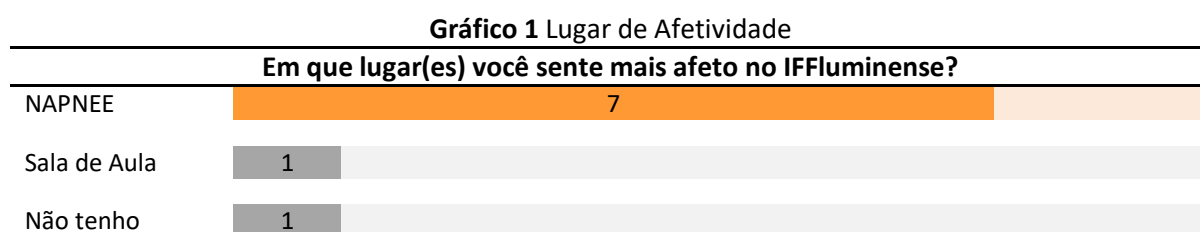
Figura 30 Recepções do campus Campos Centro

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Em se tratando das ambiências internas de recepção, não houve demonstrações quanto à afetividade. Provavelmente, porque a recepção existente na portaria já desempenhava a função de acolhimento, controle de acesso, fornecimento de informações, dentre outros, em relação à que está próxima; e a outra quase não foi usada pelos alunos, conforme relatos gerais: “Não uso muito” (T.A.M., 2016, informação

verbal); “Eu passo por ali de vez em quando, mas é normal” (N.E.R., 2016, informação verbal).

No âmbito do setor pedagógico, considerando o relato dos estudantes nas entrevistas, as salas de aula, mesmo sendo algumas das ambiências mais vivenciadas pelos alunos, nem sempre representaram as com maior identificação como lugar de afeto (GRÁFICO 1). Mas, utilizando-se do método da observação, constatamos que eram ambiências que provocavam afetos, bem como ações e reações nesses alunos, conforme demonstrado a seguir.



Fonte: Própria (a partir de dados dos participantes), 2016.

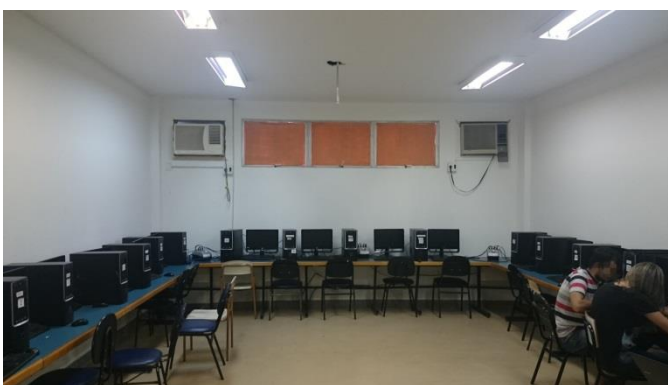
Durante a observação participante nessas ambiências, buscamos elementos e situações que pudessem demonstrar a perspectiva da (não) afetividade.

No primeiro caso, verificamos que a percepção dessas ambiências esteve muito relacionada à influência dos fatores analisados mais adiante, isto é, da postura do outro, da possibilidade de experiências e da diversidade de interações. E, se eles, em sua maioria, não eram considerados satisfatórios, faziam com que as relações de afeto não fossem tão significativas, se comparadas a outros lugares em que ocorriam positivamente.

Além disso, averiguamos que quando as salas dificultavam posturas de proximidade, receptividade e atenção, e eram dotadas de equipamentos que interferiam negativamente no sentido da audição, tendiam a gerar menos afeto; assim como o contrário também acontecia. Em uma das entrevistas, por exemplo, quando da solicitação de evidenciar as salas favoritas, constatamos que sua arquitetura era caracterizada por *layout* que permitia tais condições. Um exemplo de comparação entre salas de maior e menor preferência de uma aluna está explícito mais adiante (FIGURA 31).



X Ruim: Como a aluna nem sempre gostava de se sentar à frente, essa sala com bancadas contínuas posicionadas em fila (com pouca distância entre elas) e encostadas na parede, somada ao fato de haver muitos equipamentos sobre a mesa, fazia com que ela permanecesse sempre no mesmo local e praticamente na mesma posição, sem estabelecer muitas relações com o professor e com diferentes colegas (somente com o que estava ao lado). Em alguns casos, ela praticamente só ouvia a aula. “Essa sala é muito apertada. Não dá para escolher o lugar na bancada”. (O.I.G., 2016, informação verbal)



X Ruim: (Já nesta sala, embora o espaço central permitisse mais circulação e aproximação, a aluna ficava sem referência. Além disso, reclamava que não dava para gravar a aula por causa do barulho do ar condicionado e da posição do professor. “A sala 6 é muito ruim de gravar aula. O professor fica na frente da sala e o formato em U atrapalha. Mesmo sentando na bancada, na ponta da bancada, sempre tentando perceber a posição do professor, fica ruim” (O.I.G., 2016, informação verbal).



V Boa: Nesse caso, a aluna gostava da sala porque era possível escolher o lugar, sem incomodar outras pessoas, e também pela possibilidade de interagir. “Nessa sala de manutenção, é fácil sentar em qualquer lugar, eu sento mais no meio dos alunos, mais para interagir.” (O.I.G., 2016, informação verbal).

Figura 31 Comparação entre salas de maior e menor preferência
Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Além disso, a afetividade através da relação de favoritismo também se manifestou por questões de conforto acústico, térmico e lumínico (no caso de aluna com baixa visão), bem como condições de mobiliários e equipamentos, de acordo com alguns comentários (QUADRO 12).

Dentre as consequências da afetividade em relação a uma ambiência, está a demonstração de pertencimento a ela. Em nossa pesquisa, observamos que os alunos tendiam a se identificar com algumas salas, consideradas favoritas, e permaneciam nelas, não só durante o tempo da atividade pedagógica, como antes e depois das aulas, tanto para estudarem quanto para se socializarem. Um dos relatos nesse sentido foi o seguinte: “Eu utilizo alguma sala de aula que eu gosto, quando o NAPNEE está cheio; e acabo ficando lá o tempo todo, se não chega outro professor” (C.O.J., 2016, informação verbal).

Quadro 13 Comentários de alunos e condição arquitetônica associada

COMENTÁRIOS DE FAVORITISMO	ELEMENTO ASSOCIADO
“Eu gosto da última sala, porque é uma sala que me oferece segurança, é mais silenciosa e eu posso usar o notebook com o volume dos programas que utilizo” (I.L.E., 2016, informação verbal).	Condição acústica
“Essa sala de aula [é melhor que a outra], porque eu preciso de uma iluminação melhor” (M.A.C., 2016, informação verbal).	Condição lumínica
“Essa [sala é a preferida], com ar condicionado” (O.I.G, 2016, informação verbal).	Condição térmica
“A carteira com um encosto bom, com mesas de altura confortáveis [por isso é uma das melhores salas]” (T.A.M, 2016, informação verbal).	Conforto Ergonômica
“[Aqui] Os computadores deixam a desejar muitas vezes. Muitos vírus, internet ruim” (C.O.J, 2016, informação verbal).	Equipamento

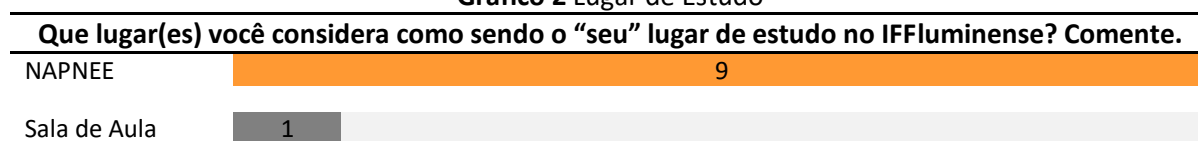
Fonte: Própria (baseada em informações dos alunos), 2016.

Nesse sentido do pertencimento, também consideramos a relação com o cuidado e limpeza da sala. Em algumas situações, verificamos que quando o aluno percebia que a sala estava arrumada, organizada e limpa, tendia a mantê-la nas mesmas condições; porém, o contrário também acontecia. Na observação realizada em uma sala, o aluno (E.L.A., 2016, observação participante) percebeu que havia resíduo de lápis em uma mesa de apoio ao lado da carteira em que se sentava, onde também deixou sua mochila.

Passado algum tempo de aula, ao abrir uma embalagem, depositou-a no mesmo lugar e não as retirou ao sair do recinto.

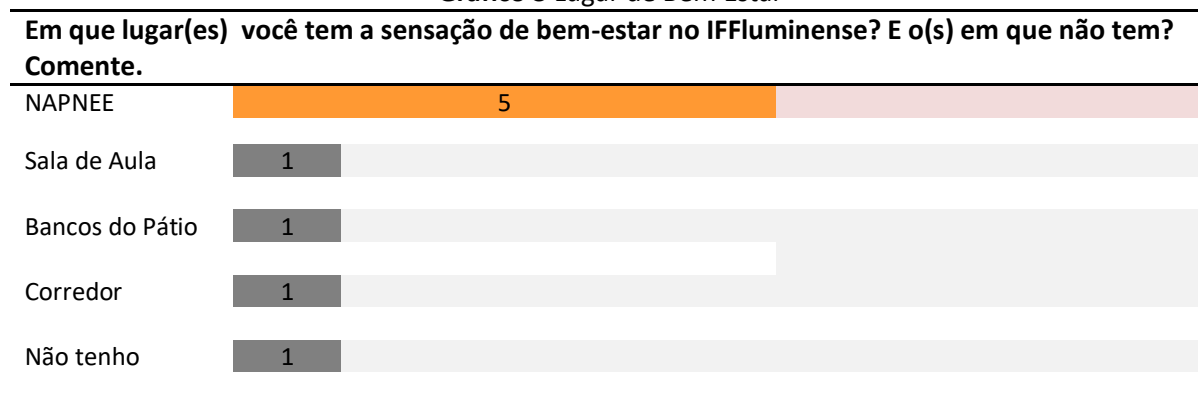
Em relação ao setor de apoio pedagógico e de assistência, caracterizado aqui pelo NAPNEE, as repostas dos alunos entrevistados, em sua maioria, demonstraram sua identificação enquanto o “lugar” de estudo deles na escola (GRÁFICO 2). Além disso, consistiram em ambiências onde eles tinham mais sensações de bem estar e afetividade (GRÁFICOS 2 e 3).

Gráfico 2 Lugar de Estudo



Fonte: Própria (a partir de dados dos participantes), 2016.

Gráfico 3 Lugar de Bem Estar



Fonte: Própria (a partir de dados dos participantes), 2016.

Em um das falas, houve inclusive uma comparação quanto à própria residência do estudante: “Aqui [no NAPNEE] é melhor. Podemos ir nas salas e ficar estudando. Aqui é até melhor que estudar em casa” (T.A.M., 2016, informação verbal). Conforme explicação do aluno, isso se deve ao fato de a casa ser habitada por muitas pessoas, prejudicando a concentração; enquanto, no NAPNEE, além de permitir que se ocupe uma sala por grande período de tempo, há recursos de apoio e estão todos focados no mesmo objetivo de aprender, atendendo às expectativas educacionais.

A partir da observação participante, verificamos que, de fato, as ambiências do NAPNEE são muito frequentadas pelos estudantes, conforme pode ser visualizado

especialmente no mapa de frequência de uso (FIGURA 32). Desse modo, os sinais de apropriação dos espaços e demarcação de territórios com objetos (FIGURA 33) também são frequentemente notados.

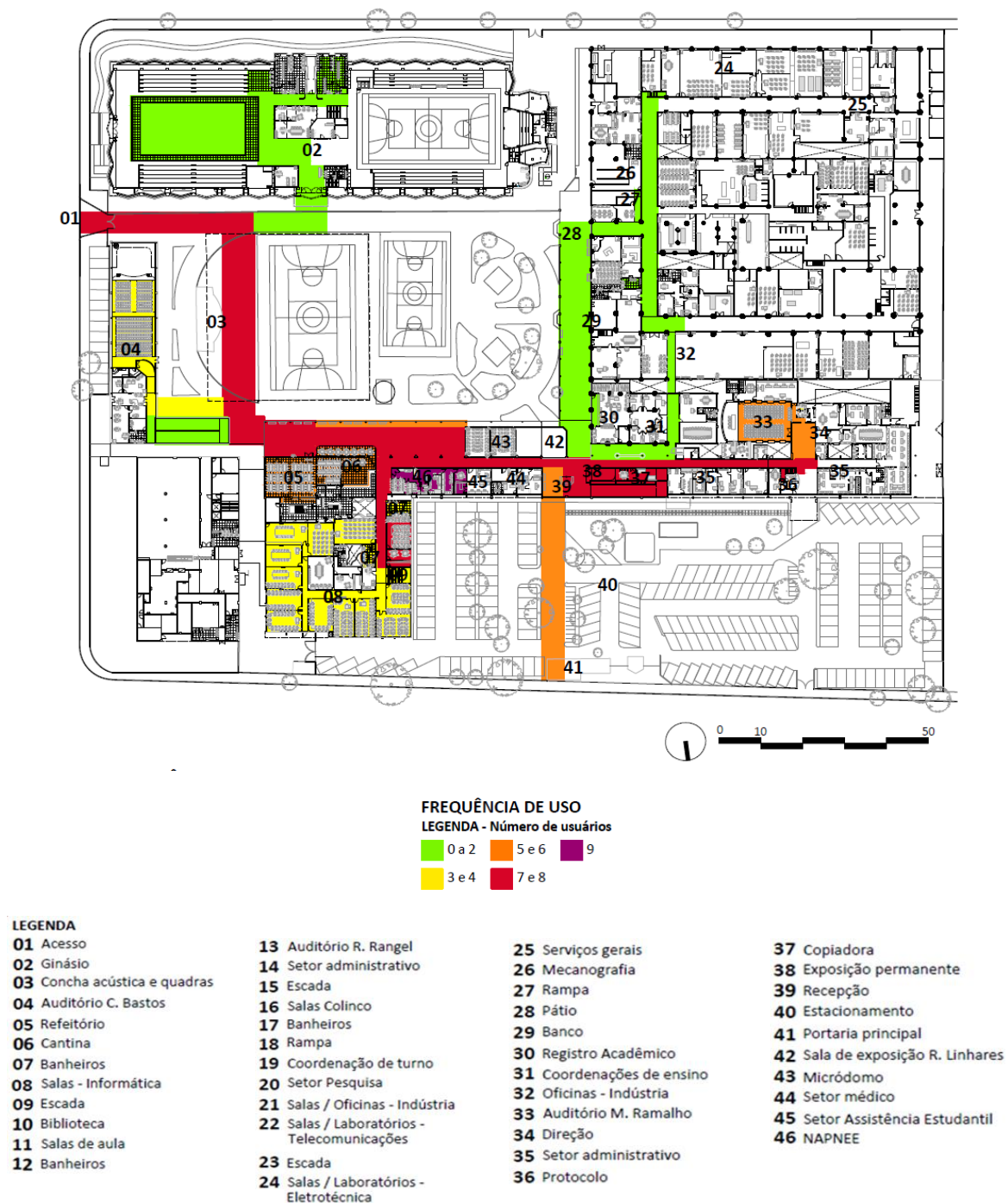


Figura 32 Mapa de Frequência de Uso

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campus Centro), 2016

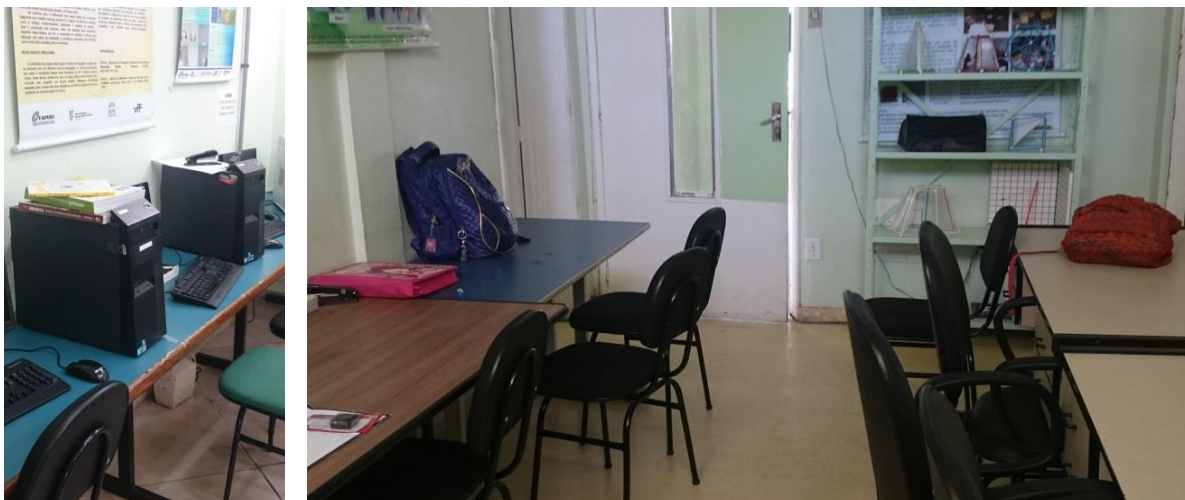


Figura 33 Demarcação de território com objetos
Fonte: Própria, 2016

Verificamos que as demonstrações de afetos aí experienciadas corroboraram para que os alunos se sentissem acolhidos. Nesse contexto, o aspecto do amparo foi manifestado comumente através do convívio cordial entre as pessoas, demonstrado por gestos (as expressões faciais, o relaxamento ao se sentar em um lugar, a frequência dos sorrisos etc.), condutas (os cumprimentos, a oferta de ajuda, a “cobrança” em ter de ir a uma aula ou pegar um material de estudo, a solicitação de desempenhar uma atividade em prol do outro e muito mais) e palavras (“obrigado”, “por favor”, “porque você está toda bonitona assim hoje”, “parabéns por sua nota”, “se deu bem”, dentre outros).

Entendemos que as características arquitetônicas do lugar também estiveram associadas a essas possibilidades ou, pelo menos, motivaram-nas. A localização do NAPNEE, em um ponto central e de grande fluxo no edifício (FIGURA 34), fez com que fosse possível uma relação maior entre interior (sala) e exterior (pátio/circulação), afetando o aluno no sentido de “convidá-lo” a adentrar o recinto, mesmo quando não parecia ser seu objetivo no momento. Frases como “vou ali falar com [...]” ou “tenho que pegar um negócio com [...]” eram comuns, mas as ações ao estarem no lugar, não correspondiam às intenções planejadas. Desse modo, pareceu-nos um fator de dispersão ou fuga, considerando a meta inicial de se chegar a algum local; porém, de afetividade ao mesmo tempo.

Entretanto, o contrário também ocorreu, isto é, quando um aluno estava sendo, de certo modo, cobrado por alguém do NAPNEE, em relação a uma atividade ou postura,

essa possibilidade de afeto - que para seu entendimento não era algo positivo naquele momento - e a localização privilegiada no sentido de aumentar as chances de um encontro, fez com que ele se afastasse do local e mudasse seu percurso. Em uma das oportunidades de observação participante, quando o aluno já estava se direcionando à saída, perguntamos se naquele dia não faria o mesmo caminho (de passar pelo NAPNEE) e o aluno respondeu que estava com pressa. Mais cedo, entretanto, a coordenadora havia solicitado que ele estivesse no local após a aula, para conversar sobre o andamento da monitoria de uma das disciplinas.



Figura 34 Localização do NAPNEE

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Em outros locais, como a biblioteca e o micródomo, verificamos que não houve uma apropriação efetiva por parte de todos os discentes entrevistados; e, com isso, nem mesmo afetividade em relação a eles, na maioria dos casos. Embora haja investimentos no sentido de equipar particularmente a biblioteca, nem sempre eles têm sido sistemáticos e permanentes no caso do atendimento aos alunos com deficiência visual, ocasionando, em alguns casos, a falta de igualdade de oportunidade para consulta e leitura do acervo, bem como utilização de equipamentos. Isso parece ser um dos motivos pelo qual os alunos não tiveram tanto interesse em estar nessas ambiências, se comparada a outros locais e facilidades, conforme relato de um dos alunos: “Por exemplo, a biblioteca não está toda acessível. Só tem uma parte e mesmo assim não tem todos os livros disponíveis para leitura” (O.I.G., 2016, informação verbal).

Em se tratando dos auditórios, também utilizados com menos frequência pelos estudantes pesquisados - o que é normal, por comumente serem considerados ambientes pedagógicos de apoio, os alunos revelaram manifestações, no âmbito da afetividade, quanto aos possíveis aspectos de risco e constrangimento, além daqueles geradores das sensações de timidez.

Nesse caso, uma das características observadas referiu-se à posição da porta em relação ao ambiente, como ocorria em um dos auditórios do *campus*, denominado “Reginaldo Rangel”. O acesso a ele, pela frente da plateia e fundo de palco (FIGURA 35), permitia a observação direta de quem ali se adentrasse. De acordo com a observação da vivência de um aluno em um dia de evento, verificou-se, após a percepção pelo som de que a palestra já havia começado, certa inibição, com movimento de parada e recuo em relação ao uso da sala.

Quanto ao setor técnico-administrativo, composto por registro acadêmico (secretaria), coordenações e direção, dentre outros, alguns alunos relataram nas entrevistas que ainda não estiveram presentes em alguns deles e, com isso, não tinham uma opinião formada sobre eles. Realmente, são ambientes que não fazem parte de suas rotinas, exceto o registro acadêmico, que foi frequentado para a obtenção de dados sobre a vida acadêmica.



Figura 35 Auditório Reginaldo Rangel

Fonte: Própria, 2016

Os locais comumente destinados à recreação, tais como os pátios (e alguns corredores), foram percebidos de modo diferente pelos alunos, quanto à afetividade.

Alguns deles disseram que não faziam questão de frequentá-los e que preferiam ficar nas dependências do NAPNEE (que era adjacente ao pátio principal), conforme relatos a seguir: “Eu fico pouco no pátio porque aqui no NAPNEE é mais fresco e tem mais informações” (O.I.G, 2016, informação verbal), “Eu não vou muito nesses espaços” (M.A.C., 2016, informação verbal) ou ainda “Prefiro não ir” (I.L.E., 2016, informação verbal). Desse modo, procuramos investigar as causas dessas manifestações e verificamos que elas podem se relacionar aos problemas de barreiras atitudinais, conforme narrados mais adiante.

Por outro lado, tanto durante a entrevista quanto a observação participante, foi possível registrar o reconhecimento desses espaços enquanto área de convívio ou descanso por parte de outros alunos, inclusive como um lugar em que há a promoção de bem estar e que, funcionalmente, é distinto das ambiências do NAPNEE, de acordo com a fala de um deles: “Nos bancos do pátio [é o local que tenho mais sensação de bem-estar no IFFluminense]. O NAPNEE é mais um local de estudo”. (C.O.J., 2016, informação verbal).

Nesse sentido, outro aluno também selecionou o pátio, e particularmente um lugar com banco (FIGURA 36), como o local que mais frequenta no IFFluminense (além das salas do NAPNEE). Na prática, constatamos que era seu ponto de referência e lugar de encontro com alguns poucos colegas; sendo um deles, outro discente com deficiência

visual. Os comentários de ambos demonstram isso: “Às vezes, no banco do corredor, perto do Banco do Brasil [é o lugar que mais fico]” (E.L.A., 2016, informação verbal) e seu colega “Vou pra lá [para o banco] pra conversar com [...]” ou “Vamos pegar o [...] no banco” (T.A.M., 2016, informação verbal).

Assim, a ambiência composta de espaços físicos, arranjos espaciais e sensações que estimulam os sentidos contribuem para o desenvolvimento de afetos. Isso fica claro quando se verifica que o referido pátio possui bancos para sentar, descansar e estar ao lado de amigos (FIGURA 37); é um espaço protegido de incidência solar direta; possui características de circulação de ar que torna o ambiente mais fresco. Assim, ao ser eleito para o encontro de amigos e realização de outras atividades pessoais, o lugar passa a ser reconhecido como parte do cotidiano do aluno, tornando-se uma referência afetiva para ele.

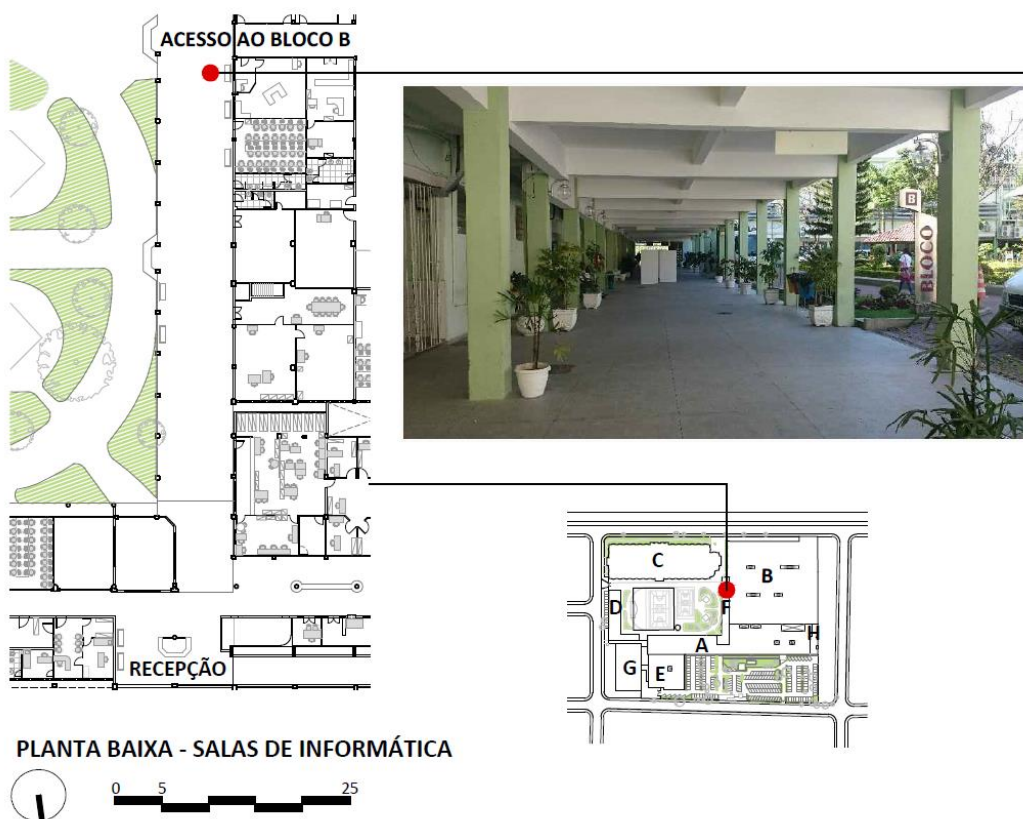


Figura 36 Local do pátio, onde há banco, selecionado como preferido por aluno
 Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016



Figura 37 Pátio do *campus* Campos Centro

Fonte: Própria, 2016

Percebemos também que essas ambiências - e não só as recepções - funcionaram como área de espera, conforme foi dito por um deles: “Eu ficava ali naqueles bancos aqui da frente, ficava sentado ali e quando alguém - geralmente a monitora - chegava, ela me trazia para cá [NAPNEE].” Da mesma forma, os usos temporários para eventos e exposições, desde que não prejudicassem a acessibilidade físico-espacial e comunicacional, caracterizaram-no como um lugar de aprendizado, em que novas experiências e interações eram possíveis, assim como as relações de afeto decorrentes delas.

Próximo aos pátios, há a quadra e o ginásio, pouco vivenciados pelos alunos. Uma das causas referiu-se ao fato de as aulas de prática esportiva não fazerem parte dos currículos de seus cursos. Além disso, havia os que preferiam não estar nesses locais, nem como visitantes, por não sentirem sensações de bem estar, de acordo com as repostas de alguns deles: “Perto da quadra, não gosto” (E.L.A., 2016, informação verbal) e “A quadra é o que menos gosto” (COJ, 2016, informação verbal). Entretanto, dois alunos manifestaram interesse em vivenciá-las, mas relataram a falta de material para isso.

Em relação ao refeitório, sua posição ao lado do NAPNEE e voltada diretamente a uma área de grande circulação, pareceu contribuir para os estímulos aos sentidos através dos cheiros e sons, sinalizando o período de uma refeição e, quando possível, motivando a proximidade das pessoas. A partir disso, e em função dos horários, iam se formando

grupos de alunos em torno do lugar, a espera da refeição. Concomitantemente, a cantina situada ao lado também era apropriada pela comunidade escolar.

Nesse contexto, durante o percurso comentado realizado com uma das alunas, ao passarmos pelo local em um horário próximo à refeição, ela teve os sentidos aguçados e percebeu a movimentação, solicitando a interrupção da dinâmica para que fizesse o lanche (FIGURA 38).



Figura 38 Refeitório do campus Campos Centro

Fonte: Própria, 2016

Observamos que o refeitório nem sempre era utilizado como lugar para a realização das refeições por parte desses e outros alunos, mas como um local de retirada dos alimentos. Nessa oportunidade, perguntamos à aluna as causas desse comportamento e ela explicou que considera o refeitório apertado e que “do lado de fora é mais agradável para conversar” (O.I.G., 2016, informação verbal).

Essa perspectiva também foi registrada em algumas entrevistas e em outros momentos da observação participante. Um dos relatos evidenciou o seguinte: “O pátio é tranquilo. A cantina nem tanto por causa das mesas e aí alguém muda de lugar e você bate na mesa. O refeitório também é complicado porque é muito apertado, por isso não fico lá.” (D.N.A, 2016, informação verbal). Considerando então essas manifestações, a configuração e as características desse local são bastante importantes para sua ocupação, de modo a favorecer a afetividade.

Demonstramos assim exemplos de relações de afetividade, estabelecidas nas/por ambiências, que puderam ser observadas no decorrer de nossa pesquisa.

5.2 Experienciação

Conforme abordado, a experiência se caracteriza por vivências que trazem sentido e significado para as pessoas; além de ter a capacidade de formação e transformação (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Os procedimentos de investigação realizados contribuíram para a identificação e análise das experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual no *campus* Campos Centro do IFFluminense, a partir de alguns indicadores nos contextos das ambiências escolares de ensino profissional e tecnológico, conforme análise a seguir.

Primeiramente, foi possível perceber que as intenções de experiências, para além de outras barreiras, dependiam muito das próprias pessoas, como demonstra o relato de um dos alunos:

Eu vim completamente sem conhecer ninguém, só um amigo que me trouxe aqui, eu não conhecia nada daqui, aí eu passei meu curso técnico todo sem andar no IFFLUMINENSE. Eu não fazia nada sozinho. Nem ir ao banheiro que era do lado da sala de aula eu ia. No curso técnico todo. Sempre contava com a ajuda dos amigos de sala. Até que um dia, percebi que precisava mudar [...]. Quando eu comecei a fazer a faculdade, eu vinha e voltava de São Fidélis todos os dias. Em dias de quarta, eu tinha aula de português à tarde. O resto era de manhã. Então eu pensava, se eu não me arriscar, se eu não tiver essas experiências e se eu não aprender alguma forma de circular em áreas próximas (não digo o ginásio ou o terceiro andar) mas coisas básicas, são coisas que as pessoas precisam saber porque fazem todo dia. (D.N.A., 2016, informação verbal).

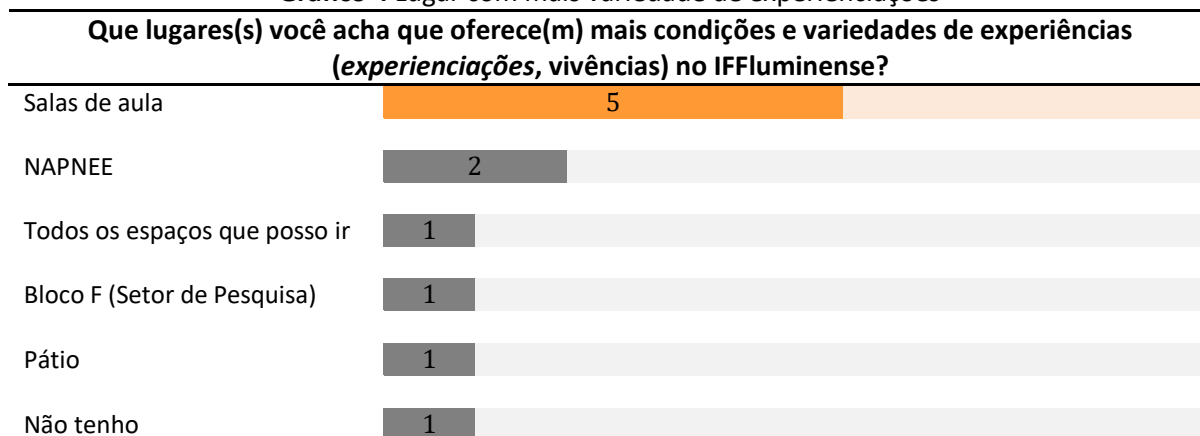
Entretanto, para que haja a experiência, torna-se necessário oportunizá-la, sendo a condição do acesso um fator importante nesse sentido. Da mesma maneira, o aspecto da autonomia está relacionado a ela, pois a possibilidade de o ser humano agir, e com independência, não só cria condições para que ela se efetive, como a enriquece.

Nas entrevistas, quando os alunos foram perguntados sobre os espaços em que possuíam mais condições e variedades de experiências, as respostas demonstraram os lugares que são mais frequentemente oportunizados a eles, como algumas salas de aula, as salas do NAPNEE e algumas áreas de convivência (GRÁFICO 4). Considerando essa

perspectiva, verifica-se que quanto mais se cria condições de vivência em uma ambiência, mais variedade e riqueza de experiências ela provoca.

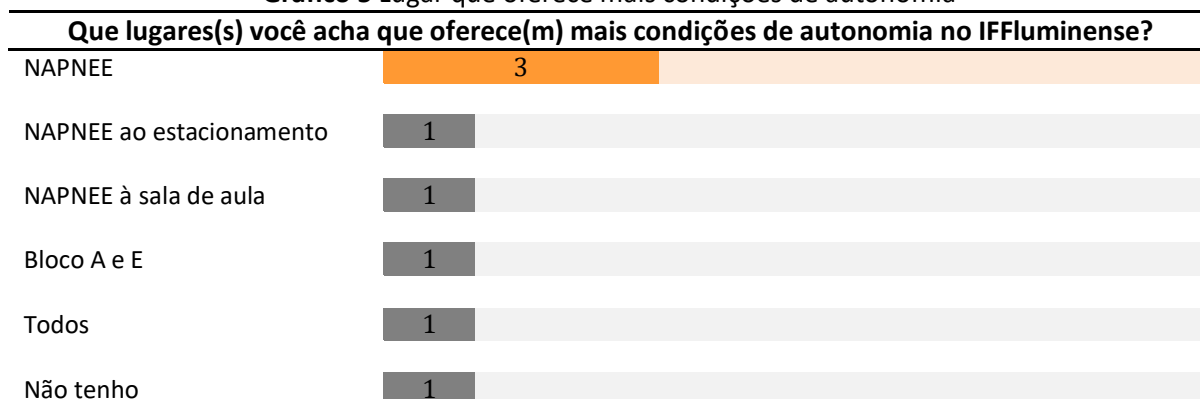
Em relação à autonomia, as respostas também estiveram muito associadas aos lugares que os alunos mais frequentavam (GRÁFICO 5), demonstrando certa segurança ao vivenciá-los. Nesse aspecto, uma das alunas deu uma resposta bem elucidativa à pergunta sobre os espaços em que se sentia mais e menos independente: “Não tenho um, são os lugares que eu conheço. E o menos, são aqueles que não conheço” (O.I.G, 2016, informação verbal). Outro estudante explicou a questão: “Na primeira vez que você precisa ir ao espaço é mais complicado, mas quando você já sabe o caminho e se acostuma é bem tranquilo” (C.O.J., 2016, informação verbal).

Gráfico 4 Lugar com mais variedade de experiências



Fonte: Própria (a partir de dados dos participantes), 2016.

Gráfico 5 Lugar que oferece mais condições de autonomia



Fonte: Própria (a partir de dados dos participantes), 2016.

Verificamos que as características das ambiências interferem nas possibilidades de experiências desses alunos na escola. Em relação ao entorno urbano, um dos aspectos nesse sentido referiu-se às calçadas; que, em sua maioria, encontravam-se sem manutenção e/ou com revestimentos inadequados. Além disso, possuíam barreiras físicas e desníveis acentuados (FIGURA 39), sem falar na falta de piso tátil (com exceção de uma edificação, cujo calçamento previu o elemento, mas que hoje está desgastado).



Figura 39 Condições das calçadas no entorno do *campus* Campos Centro
Fonte: Própria, 2016

Todos esses problemas foram narrados pela maioria dos alunos, seja nas entrevistas, ou nos percursos comentados, conforme alguns relatos a seguir: “O trajeto é muito ruim, muitos buracos” (N.E.R., 2016, informação verbal); “Acho muito ruim, as calçadas principalmente” (T.A.M, 2016, informação verbal). As dificuldades geradas por eles também foram facilmente observadas quando acompanhamos os estudantes nas ruas. Em uma das situações, um deles tropeçou em um buraco na calçada e quase caiu, demonstrando a dificuldade em se caminhar pelas imediações dos acessos institucionais.

Como solução paliativa a esse tipo de problema, alguns alunos contaram que procuram ajuda de alguém para se locomoverem na área com mais segurança, conforme é exemplificado nesse relato:

Acho muito ruim, as calçadas principalmente. Eu uso mais na entrada dos alunos. O ônibus me deixa em frente à escola. Tem calçadas ali que tem muito buraco, sem manutenção... Aí é bem ruim... Peço a ajuda a alguém, aí dá pra saber, porque eu coloco a mão no ombro da pessoa que está

comigo e consigo perceber o que tem. Por isso eu não tropeço muito. (T.A.M., 2016, informação verbal).

Outra questão apontada referiu-se ao uso inapropriado das faixas destinadas ao pedestre e, no caso pesquisado, não foi preciso nos distanciar muito da instituição para observar isso, já que as próprias calçadas do *campus* eram ocupadas por pequenos comércios ou por seus mobiliários e equipamentos. Nessa área, também havia um trecho bem problemático, com a interrupção da calçada para algumas vagas de carro, e em sua adjacência, a presença de três estabelecimentos comerciais temporários (FIGURA 40) - que funcionavam ali todos os dias, exceto no fim de semana. Somado a isso, o piso era impróprio e não havia rampa entre os desníveis. Essa situação foi narrada por um dos alunos, conforme a seguir:

O ruim é a chegada, quando eu venho, porque chega ali... A gente vem pela calçada e quando chega ali, ela abre meio que para um meio que estacionamento e não há uma passagem pra gente por dentro e ainda impedem a passagem por fora. A gente vem nessa buraqueira aí [...]. (I.L.E., 2016, informação verbal).



Figura 40 Ocupação das calçadas e vagas com ambulantes
Fonte: Própria, 2016

As restrições quanto às possibilidades de experiências também ocorreram em relação ao acesso. A mudança da entrada dos estudantes, sem a previsão de condições ideais de circulação, com segurança e autonomia, particularmente por parte dos alunos com cegueira total que caminhavam sozinhos, impedia a vivência no local, conforme relatado por um deles: “Hoje, a entrada que eu uso é o estacionamento. A entrada dos alunos está interditada e a outra entrada, é muito ruim” (T.A.M., 2016, informação verbal).

A falta de comunicação relacionada às interdições também foi uma questão vivenciada nessas situações, já que nem sempre os alunos são avisados e, numa primeira tentativa de acesso ao lugar, ficam sem referência, dependendo de informações fornecidas por outras pessoas.

A propósito, as intervenções espaciais de modo geral, seja para obra, evento, manutenção ou limpeza, sem sinalização ou comunicação antecipada, foram fontes de constantes reclamações por parte desses alunos, que se sentiam desrespeitados em seu direito de ir e vir, conforme bem resume o relato de uma ex-aluna, que hoje também é funcionária no IFFluminense:

No *campus* centro, o principal problema é em relação às obras. Antes das obras eu sempre fui a todos os lugares, mas quanto tem obras, que eles mudam o trajeto é ruim. [...] E tem o problema dos serviços de manutenção ou limpeza que não deixam o caminho livre. Está sempre com obstáculos novos desconhecidos. E ainda não sinalizam. (R.A.S, 2016, informação verbal).

Quanto ao estacionamento para os visitantes, as manifestações se deram em função dos desníveis existentes nas calçadas para seu acesso. Além disso, os que usaram a entrada dos visitantes relataram o fato de terem que tomar muito cuidado, pois há um cruzamento de fluxos entre pedestres e veículos na área (FIGURA 41).

O mesmo ocorre em relação à entrada improvisada dos alunos, que também serve de acesso de veículos de serviços, para carga e descarga, ou de transportes para a comunidade escolar (FIGURA 42), tornando perigosa, a vivência desses espaços.

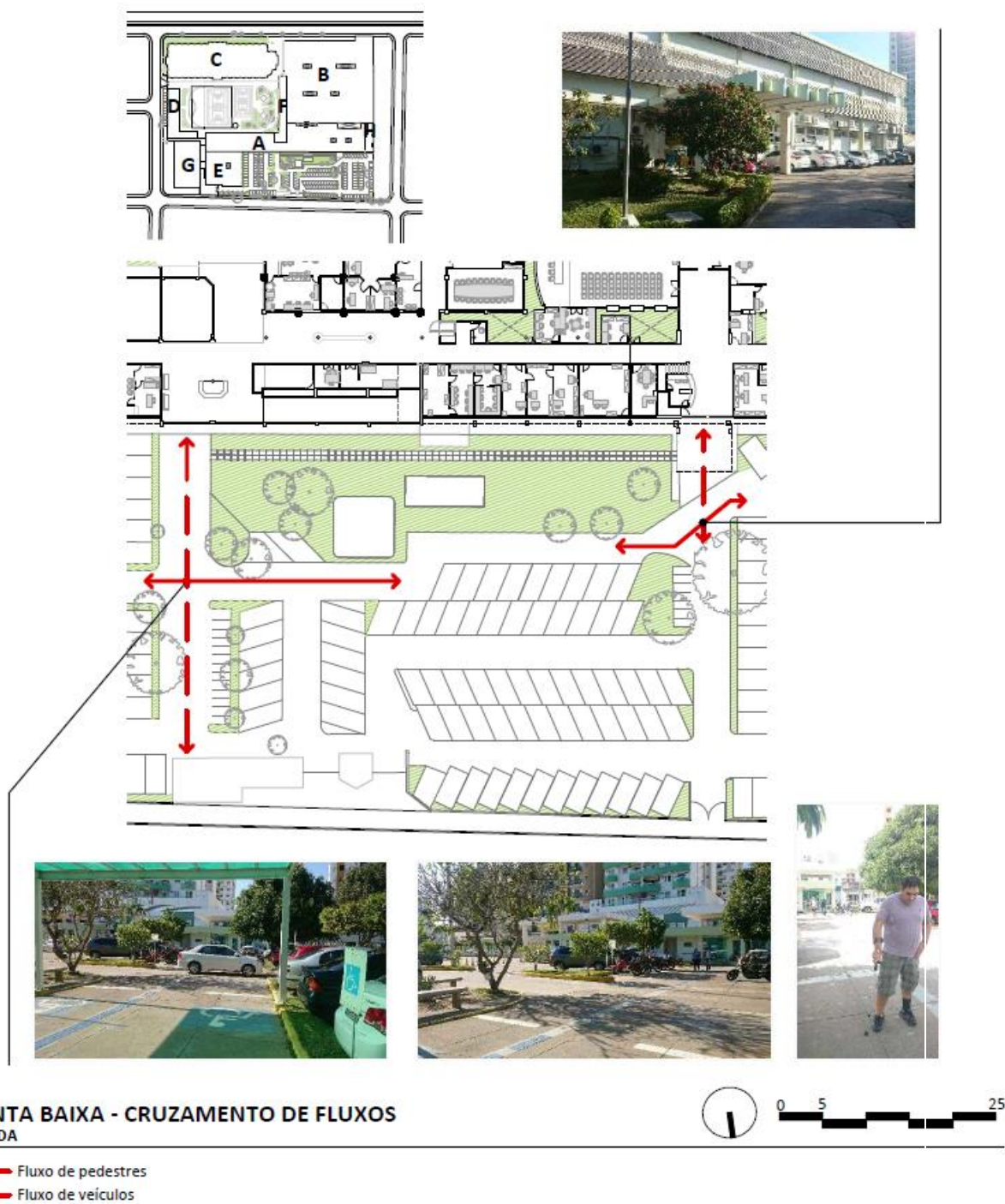


Figura 41 Cruzamento de fluxos entre pedestres e veículos
 Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016



Figura 42 Cruzamento de fluxos no acesso improvisado aos alunos
Fonte: Própria, 2016

De acordo com o relato de dois alunos, a experiência da portaria principal (FIGURA 43) é “agradável e tranquila” (D.N.A., 2016, informação verbal). Entretanto, alertaram para o fato de já conhecerem o espaço e já se prevenirem quanto a possíveis riscos, principalmente em relação aos degraus e portas de acesso em vidro.



Figura 43 Portaria Principal
Fonte: Própria, 2016

Quanto às recepções internas, particularmente à próxima ao estacionamento e pela qual os alunos mais passavam, o fato de haver piso tátil foi bem elogiado pelos discentes, que ressaltaram a necessidade de sua continuidade em outras áreas, já que ele é interrompido justamente nesse ponto, comprometendo a autonomia dos que pretendiam acessar alguns ambientes institucionais, tais como: setor administrativo, banco, copiadora, auditório Miguel Ramalho, bloco B etc.; conforme relato de um dos alunos: “Apesar de ali ter piso tátil, é só ali. No lado da reitoria, ou em direção ao Banco do Brasil, não tem referência nenhuma” (D.N.A., 2016, informação verbal).

Durante o percurso comentado e a observação participante, observamos que, de fato, os alunos têm grande dificuldade nesse ponto (FIGURA 44). Primeiro, porque é uma área de distribuição de caminhos para quem acessa a instituição pela portaria dos visitantes e pelo estacionamento; e depois, porque se trata de uma área central do edifício com cruzamento de fluxos: do setor educacional (nível superior do Bloco A e Bloco B) para a área de assistência (cantina, refeitório etc.); do setor administrativo (direção, coordenações de ensino, departamentos de gestão de pessoas e contabilidade) para a educacional ou para a assistência, dentre outros.

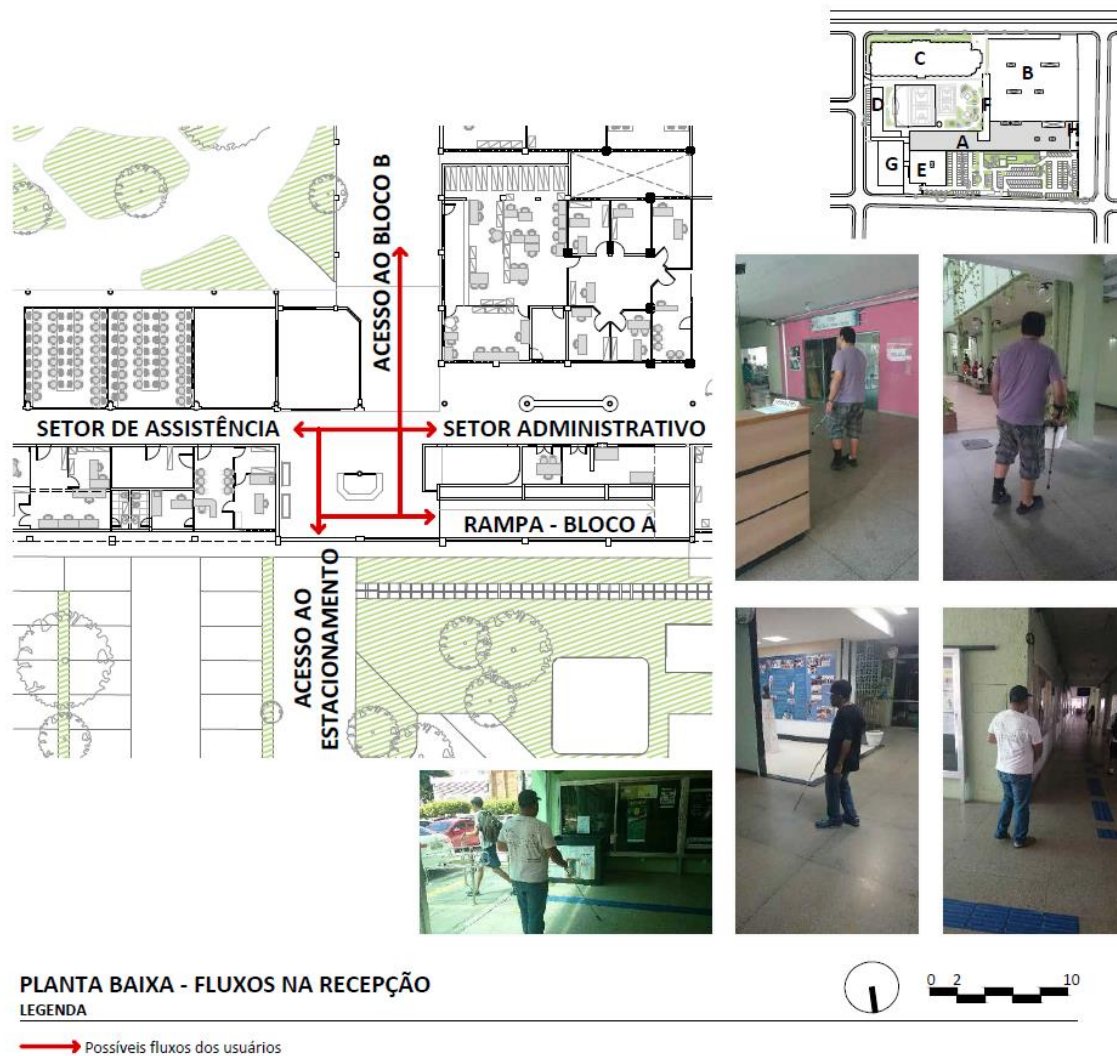


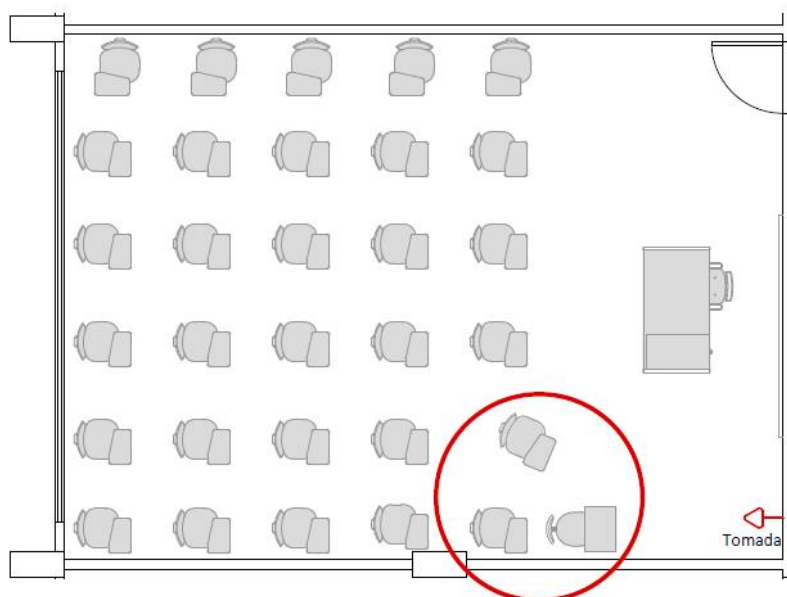
Figura 44 Cruzamento de Fluxos na Recepção Interna

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Em relação ao setor pedagógico, houve muitas possibilidades de experiências. Verificamos anteriormente que, quando os alunos foram perguntados nas entrevistas, sobre os espaços em que possuíam mais condições e variedades de experiências e vivências, de modo geral, as respostas demonstraram que a sala de aula era uma das ambiências que representava esse lugar. No entanto, através dos percursos comentados e da observação participante, identificamos alguns fatores que podem interferir negativamente nessas experiências.

Em algumas situações presenciadas, verificamos que as características do mobiliário (mesa maior) e a possibilidade de infraestrutura para equipamentos (tomada para computador) determinaram a posição do aluno na sala de aula. Um dos exemplos

consistiu no fato de o discente, ao usar uma determinada sala, sentar-se sempre na primeira carteira à frente, e ao lado da parede (FIGURA 45), restringindo sua experiência àquele “canto” do recinto. E quando, por exemplo, nessa mesma posição, havia uma corrente de vento direcionada a ele por um aparelho de ar condicionado, o estudante acabava se adaptando a essa condição, principalmente quando percebia que não era possível usar seu equipamento em outro local.



PLANTA BAIXA - SALA D-304 - POSIÇÃO DO ALUNO



Figura 45 Posição do Aluno com Deficiência Visual na Sala de Aula
Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

A existência de soluções de mobiliário destinadas a esses alunos, por meio de uma mesa maior, por exemplo, foi bem vista por um deles, conforme seu relato: “Na sala 233 é de inglês. Ali tem uma mesa que a professora deixa para mim, próximo ao ar condicionado. É a única que eu tenho uma mesa para mim, uma mesa do lado da mesa do professor. Na outra, não consigo ficar direito e meu computador já caiu.” (I.L.E., 2016, informação verbal). Por outro lado, a falta de tomadas não foi dada como problema para ele: “Eu trago carregador” (ibidem).

Além disso, a existência de alguns elementos fixos e a manutenção da disposição do mobiliário na sala de aula contribuem para a orientação espacial desses alunos, conforme relato de um deles: “dentro da sala de aula eu acho meio difícil de ter mais acessibilidade. Isso vai muito da arrumação das cadeiras, deveria manter um padrão sempre. Até em casa, se mudar algo, às vezes eu me confundo” (T.A.M., 2016, informação verbal).

No entanto, o fato de estar condicionado a sentar-se em apenas um local da sala, devido a uma instalação ou mobiliário, é mencionado por um dos participantes: “Dependendo da sala de aula, eu preciso trocar de lugar para ficar mais perto da tomada. Um lugar que eu não ficaria se não fosse isso” (C.O.J., 2016, informação verbal).

A falta de organização do mobiliário e as alterações nos equipamentos também foram fatores que interferiram nas experiências desses alunos, principalmente nas salas e laboratórios compartilhados. Durante a observação participante, era comum presenciar tropeços em carteiras, direcionamentos equivocados em relação a uma lixeira que teve posição alterada, dentre outros.

As condições de conforto ambiental também pareceram importantes para as experiências. De acordo com o relato de uma das alunas, a acústica das salas em que estudava era prejudicada por sua localização próxima à quadra: “No meu exemplo, as salas que eu estudo são todas voltadas para a quadra, então fica muito barulho e atrapalha a aula. Eu fico muito incomodada.” (N.E.R., 2016, informação verbal). Nesse contexto, as condições lumínicas também foram mencionadas como fatores que interferem as experiências dos alunos com baixa visão nessas ambiências, conforme o comentário de uma aluna: “[...] muitas vezes eu prefiro sentar na parte da frente ou próximo de uma luz e também para escutar melhor a voz do professor. Muitas vezes a

gente grava a aula. Sempre depende desses fatores. Eu sentaria em qualquer lugar se não fossem esses fatores” (O.I.G, 2016, informação verbal).

Outra questão referiu-se à falta de sinalização das salas, que fazia com que os alunos batessem em outras portas, entrassem em ambientes errados, ficassem perdidos pelos corredores (principalmente quando havia mudanças de sala), dentre outras. Nesse sentido, um dos alunos manifestou a necessidade de melhoria:

[O IFFLUMINENSE] Não é 100% mas é adequado. Podia melhorar. O espaço como um todo é bom. Como é um espaço muito grande, talvez se fosse melhor sinalizado seria melhor. Às vezes, se não estiver muito atento, a gente pode ir por caminhos diferentes e parar longe. Pra achar a sala certa, é difícil. (T.A.M, 2016, informação verbal).

Em relação às salas do NAPNEE, as experiências se caracterizaram pelas possibilidades de apoio individual pedagógico e psicológico, contando com recursos humanos (alunos monitores, professores especializados, psicóloga etc.) e materiais (equipamentos, computadores etc.). Além disso, como já observamos, também se distinguiam como uma área de convívio, já que os encontros para conversas informais eram frequentes nesse lugar. Sendo assim, mesmo as ambiências não tendo condições plenas de acessibilidade físico-espacial e comunicacional e mesmo que apresentassem problemas de restrição de espaços para a organização de todos os materiais e equipamentos e melhor desempenho das atividades, sempre foram muito vivenciadas pelos alunos com deficiência visual.

Essas experiências também eram oportunizadas pela gestão do espaço, que possibilitava que esses discentes permanecessem ali a qualquer dia e hora, considerando o tempo de funcionamento da instituição. Com isso, tornou-se um lugar de referência para a maioria desses alunos, que quase sempre passavam pelo setor nos dias de suas aulas e, mesmo que não as tivessem, costumavam frequentá-lo para desenvolver alguma atividade. A questão da localização, como já exposto, também interferiu positivamente nesse sentido.

Tratou-se de ambiências onde também era constante a presença dos pais de alguns alunos, que costumavam frequentá-las para se informarem sobre seus filhos,

deixá-los ou buscá-los, solucionarem problemas referentes a eles ou, até mesmo, para obterem informações e fazerem inscrições em cursos de capacitação na área de inclusão.

Quanto aos auditórios, as experiências foram determinadas pelo interesse aos eventos que neles aconteceram. Mas, nesses ambientes, a existência de algumas barreiras físico-espaciais – não só a questão da localização da porta como visto anteriormente – incomodaram esses estudantes, particularmente no caso do auditório “Cristina Bastos”, que tem inclinação acentuada vencida por degraus. Nesse sentido, em um dos relatos de alunos na entrevista, ela expôs que: “o auditório [Cristina Bastos] é ruim por causa daqueles degraus” (M.A.C., 2016, informação verbal). Questões como essa não chegaram a impedi-los de estar no local, mas fizeram com que alguns sempre se posicionassem mais nas últimas cadeiras, mesmo com o fato de a proximidade contribuir para a audição e visibilidade (para o caso daqueles com baixa visão).

Durante a pesquisa, não foi possível presenciar qualquer exposição ou evento que contasse com a participação, no palco, de um dos estudantes aqui envolvidos; mas, de acordo com uma ex-aluna e servidora, já houve casos de acidentes, em que a pessoa com deficiência visual caiu. No entanto, até hoje o problema não foi solucionado.

A biblioteca e os micródomos não foram frequentados constantemente por todos os alunos contemplados na pesquisa. Inclusive, um deles justificou-se da seguinte forma: “Não vou à biblioteca ou àquelas salinhas de lá. Já fui com meus amigos, quando fazíamos trabalho. No micródomo também. Fui umas duas vezes à biblioteca nesse tempo todo” (T.A.M, 2016, informação verbal).

Todavia, houve manifestações de experiências em suas ambiências, conforme o relato que segue: “gosto muito de ir na biblioteca, em uma salinha específica” (C.O.J., 2016, informação verbal). Nesse caso, percebemos que o aluno buscou privacidade em sua experiência, através do uso de uma sala diferenciada dentro da biblioteca (FIGURA 46).



Figura 46 Salas internas da Biblioteca
Fonte: Própria, 2016

Nesse sentido, outra aluna também corroborou para a necessidade de estar em um ambiente tranquilo para os estudos, consoante o comentário: “[gosto da] sala de estudos, mas evito quando tem muitas provas porque fica muito cheio.” A sala em questão (FIGURA 47) é uma situada bem próxima à biblioteca, mas fora dela, para que os alunos possam estudar com seus próprios livros ou apontamentos.



Figura 47 Sala de Estudos
Fonte: Própria, 2016

No âmbito do setor administrativo, houve poucos relatos quanto à experiência. Em sua maioria, os alunos apenas mencionaram o problema da falta de piso tátil para acessá-los com autonomia e, no caso do registro acadêmico (FIGURA 48), o fato de o espaço ser pequeno.



Figura 48 Registro Acadêmico

Fonte: Própria, 2016

O tipo de porta geralmente utilizado em quase todas as salas desse setor também foi motivo de um dos comentários: “Eu já tive um problema porque as portas são de vidro então eu bato sempre nas portas do IFFLUMINENSE” (O.I.G., 2016, informação verbal). E, de fato, durante a observação participante e percurso comentado desse aluno, foi possível verificar o cuidado e a constância no tateamento dos locais em que ele já sabe que existem essas portas.

Quanto aos pátios, a presença de alguns alunos foram mais comuns que de outros por questões diversas, dentre elas as experiências envolvendo interação e alteridade. Desse modo, os que ali frequentavam o faziam com objetivo de realizar um lanche ou refeição; conversar com algumas pessoas (geralmente as mesmas que frequentavam o NAPNEE); ou aguardar sozinho - utilizando o celular ou estudando - o início de uma aula.

O fato de terem bancos era um atrativo, mas o limite em sua quantidade também desestimulavam as experiências enquanto área de convívio, fazendo com que os alunos logo se encaminhassem para o NAPNEE para conversar ou se alimentar e, mesmo havendo uma área adjacente descoberta, provida de mais assentos e um quiosque, de modo geral não foi manifestada a vontade ou a intenção de se utilizá-la.

Problemas de falta de acessibilidade ocasionada por desníveis e buracos (FIGURA 49), principalmente nas áreas adjacentes aos pátios (como no entorno das quadras e na concha acústica) ou no próprio acesso a eles (principalmente em função da entrada improvisada), e a ausência de pisos táteis atrapalhavam o caminhar, com autonomia,

desses alunos pela área, sendo motivo de reclamação de muitos deles durante a realização das entrevistas.



Figura 49 Área adjacente ao Pátio Coberto

Fonte: Própria, 2016

Essas dificuldades também geravam a falta de experiências das quadras e ginásios, por parte de alguns alunos, já que o acesso ficava prejudicado, consoante o relato que segue: “O que eu vejo é a falta de acessibilidade na parte de esportes. O acesso ao ginásio é muito ruim” (O.I.G., 2016, informação verbal). No entanto, um dos alunos que, no momento da pesquisa, cursava algumas matérias do Ensino Médio Integrado e já tinha estado em algumas aulas, demonstrou o interesse de participar das áreas esportivas e a necessidade de haver soluções para que fossem cumpridas suas funções enquanto local de prática pedagógica e esportiva, sem causar riscos ou constrangimentos, provocando sensações de bem estar, segurança e satisfação a todos. Da mesma forma, outro aluno do Curso Técnico manifestou a vontade de utilizar esses ambientes, mas narrou a falta de material como impedimento para isso, conforme o seguinte relato: “Não fui à quadra, se tivesse uma bola com guizo eu até usaria a quadra, mas não tem” (T.A.M., 2016, informação verbal).

O refeitório, conforme descrito anteriormente, foi tido como apertado por alguns estudantes pesquisados. Além da questão do mau dimensionamento para a quantidade de usuários, a ausência de piso tátil mais uma vez representou um dos problemas que prejudicaram a orientação espacial, e conseqüentemente a autonomia dos estudantes com deficiência visual, considerando, além dos comportamentos observados, o comentário de um aluno: “Sobre o refeitório, só tem o piso de porta a porta. Na parte

interna, o portador fica “perdido” no ambiente, tendo que se guiar pela sonoridade da TV existente no local” (I.L.E., 2016, informação verbal).

Em relação aos banheiros, as experiências observadas demonstram que as meninas tenderam a procurar mais privacidade, utilizando, quando possível, os banheiros individuais das áreas administrativas, em detrimento dos coletivos das áreas pedagógicas. Já os meninos, utilizaram os que lhe estavam mais próximos (FIGURA 50). Quanto a seus equipamentos, uma aluna fez menção, na entrevista, à dificuldade encontrada em suas vivências quanto às posições dos equipamentos, “já que cada banheiro tem uma posição” (O.I.G., 2016, informação verbal).

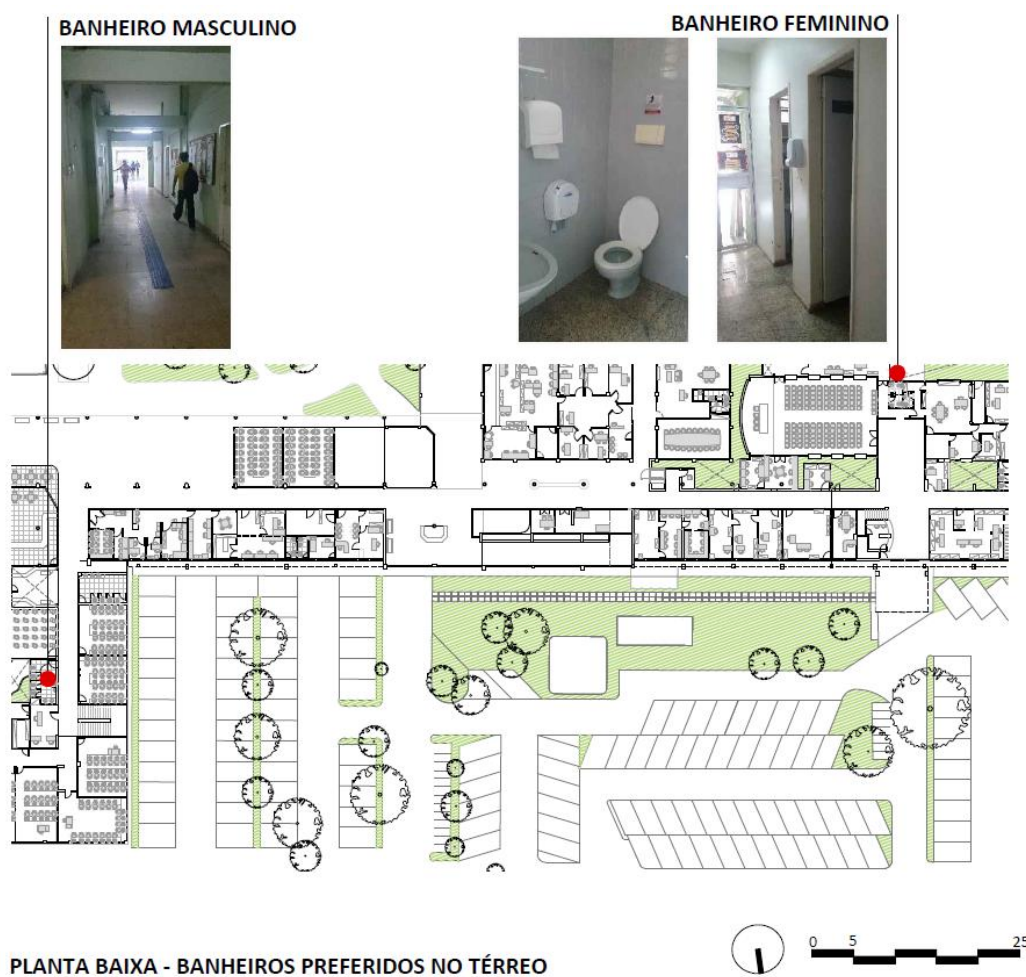


Figura 50 Banheiros utilizados pelos Alunos com Deficiência no Térreo
 Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Em se tratando das circulações, a presença ou não de paredes auxiliavam os alunos nos trajetos, tornando-se um elemento de referência, conforme narrado por um discente:

[...] Agora, por exemplo, quando eu estava passando ali, eu sei que eu podia virar porque o som veio para mim. Pois quando tem parede, o som não vem. Eu percebo quando saímos de um espaço fechado e vamos para o espaço aberto. Além da circulação do vento, tem a circulação do som, que amplifica. (D.N.A., 2016, informação verbal).

Durante as entrevistas, alguns alunos disseram que, comparado a outros ambientes, as circulações fechadas e estreitas, mesmo sem piso tátil, seriam mais “tranquilas” pelo fato de se poder “localizar pelas paredes” (I.L.E., 2016, informação verbal), conforme o relato dado por um deles: “[...] a parede ajuda e eu tenho o caminho mais livre.” E ainda: “Eu até prefiro que o corredor seja estreito. Eu vou seguir sempre a parede [...]”(D.N.A. 2016, informação verbal). De fato, nesse caso, era bastante comum o uso das paredes como elementos de referência (FIGURA 51).

A presença de inúmeros objetos próximos ou anexados às vedações, ou até mesmo de pessoas que paravam para ver as informações dos quadros de aviso, representou obstáculos ou riscos, já que as colisões foram frequentes (FIGURA 52).



Figura 51 Aluno com Deficiência Visual caminhando pela lateral do corredor
Fonte: Própria, 2016



Figura 52 Trajeto do Aluno com Deficiência Visual pelo Corredor
Fonte: Própria, 2016

No caso de corredores abertos e com piso tátil, os discentes, em sua maioria, usavam-no para sua circulação (FIGURA 53). Entretanto, quando o piso estava danificado, continuavam optando pelo trajeto próximo à parede, evitando-se caminhar por locais sem referência (FIGURA 52).

Em se tratando de circulações amplas e sem piso tátil, os alunos contavam com a ajuda de colegas ou evitavam sua experiência, conforme relatos a seguir: “Quando tem lugares sem o piso e que eu não conheço, eu vou com alguém” (D.N.A., 2016, informação verbal) e “Eu prefiro aqui porque no final da escada já começa o piso tátil e dali eu vou para o NAPNEE; pelo outro caminho não tem o piso tátil” (T.A.M., 2016, informação verbal).



Figura 53 Aluno com Deficiência Visual caminhando pelo centro do corredor
Fonte: Própria, 2016

Entretanto, quando não havia pessoas, nem piso tátil, e o estudante era condicionado a passar por algum lugar, buscava artifícios através de sinais sonoros para se deslocar, conforme relato de um deles:

Na época de greve, às vezes eu saía 10h da noite e não tinha ninguém. Eu ficava perdido, não tinha mais piso quase e não tinha quase ninguém aqui. Principalmente pelo estacionamento. Às vezes eu esbarrava em uma árvore ou em um canteiro. Aí eu tinha que esperar um carro passar lá na rua para eu ouvir e saber a direção.

O fato de o *campus* Centro estar sempre expandindo seus ambientes construídos através de reformas e pequenas adições de blocos também representou um problema para a experiência desses discentes. Com isso, os corredores iam tendo configurações pouco legíveis para alcançar novos espaços, fazendo com que esses alunos tivessem ainda mais dificuldades de circularem por eles, conforme a reclamação de um discente: “O IFFLUMINENSE foi pouco pensado para os deficientes, por exemplo, os corredores tem hora que são inviáveis [...] Os corredores foram adaptados e formaram labirintos.” (I.L.E.,

2016, informação verbal). Nesse caso, cabe ressaltar que o edifício é da década de 1970, quando a questão da acessibilidade ainda não era uma premissa.

Assim, por meio de alguns exemplos, demonstramos como o contexto das experiências é observado em algumas ambiências, e como elas podem interferir nesse processo.

5.3 Interação

Conforme apresentado, “o sujeito constrói continuamente seu conhecimento a partir das interações com o ambiente” (AZEVEDO, 2002, p. 89). Além disso, de acordo com Sasaki (1998), o fato de cada pessoa interagir com outras, sendo diferentes entre si - em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades etc. - é a base do desenvolvimento para uma vida mais saudável e feliz; considerando que a convivência na diversidade humana pode enriquecer a existência.

Os procedimentos de investigação realizados nos auxiliaram para a identificação e a caracterização das interações relacionadas aos alunos com deficiência visual no *campus* Campos Centro do IFFluminense, a partir de alguns indicadores nos contextos das ambiências escolares de ensino profissional e tecnológico, conforme análise a seguir.

Quanto aos acessos ao *campus*, embora o destinado provisoriamente aos estudantes tivesse dimensões relativamente grandes, possíveis de acolher encontros de grupos de colegas, não representava um lugar para a interação no caso dos alunos com deficiência visual; já que, pelo lado interno, havia o problema da duplicidade de uso e, no externo, o risco provocado pela apropriação indevida dos carros. Desse modo, as interações só aconteceram com mais regularidade e de forma ágil com as pessoas que os acompanhavam para deixá-los ou buscá-los no local.

Esse exemplo vem ao encontro do que foi dito por uma ex-aluna e funcionária da instituição, que possui deficiência visual total. Para ela, “quanto mais autonomia o aluno tem, isso ajuda que ele possa se concentrar em outras coisas” (R.A.S., 2016, informação verbal). Desse modo, a existência das barreiras nesse local de acesso parece ter dificultado as relações de interação desses estudantes por ali.

Já na portaria do acesso aos visitantes, utilizada por alguns alunos com deficiência visual, a frequência das interações era maior. A configuração do lugar, provido de assentos de espera e equipamento de ar condicionado (FIGURA 54), somado à presença de uma funcionária bastante comunicativa, além de outros transeuntes em algumas situações, pareceu-lhes favorecer esse aspecto.



Figura 54 Recepção da Portaria Principal
Fonte: Própria, 2016

Em relação às salas de aula, alguns alunos narraram, através das entrevistas, que eram comuns as interações com outras pessoas nessas ambiências, mas que geralmente elas se concentravam a um grupo de pessoas. Um dos alunos caracterizou-a como amistosa, conforme relato a seguir: “[...] é claro que é aquilo que você notou lá, né?! Excesso de barulho, essas coisas todas que incomodam a gente, mas é uma relação amistosa [...]. Não é aquela coisa, aquela acolhida, mas é amistosa” (I.L.E., 2016, informação verbal).

De fato, durante o procedimento de observação participante com registro em croquis de campo, verificamos que era comum a formação de grupos de alunos, com certas afinidades, que demarcavam seus territórios, através da ocupação em determinados setores da sala. Os alunos com deficiência visual também eram inseridos nesse contexto, e de modo geral, se articulavam a dois ou três colegas, que frequentemente estavam próximos (do lado e atrás) e interagem com ele. Nesse contexto, quando havia mais de um aluno com deficiência visual na sala de aula,

conforme ocorreu em determinadas disciplinas, eles quase sempre ficavam no mesmo grupo e se sentavam bem próximos. Alguns exemplos dessas relações são demonstrados através de ilustrações (FIGURA 55).

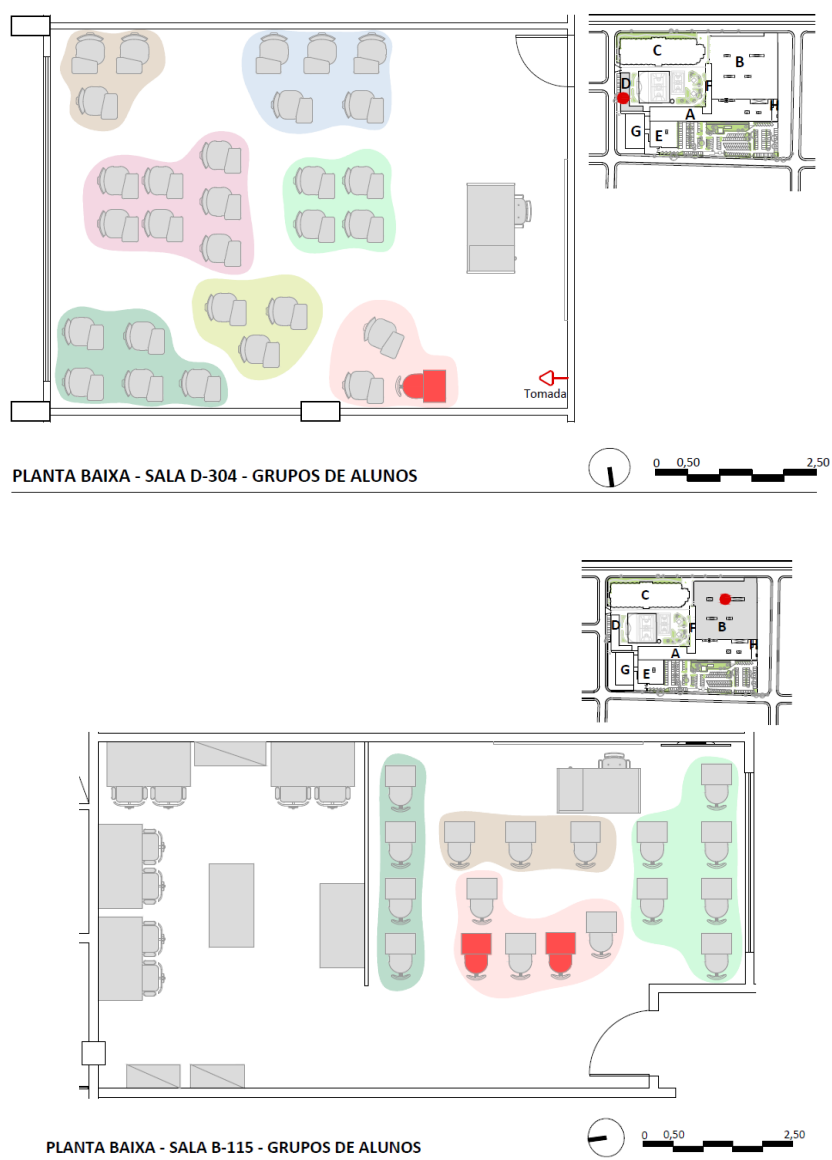


Figura 55 Demarcação de território por parte dos alunos
 Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

No caso de turmas maiores, era mais difícil para o aluno com deficiência visual - que geralmente estava condicionado a uma posição da sala devido a um mobiliário ou instalação e que também fazia parte de um respectivo grupo - interagir com pessoas de

grupos diferentes. Algumas exceções se davam quando havia uma proposta, por parte do docente, de desenvolvimento de trabalho em grupo, cuja equipe era selecionada por ele e o trabalho realizado em sala (porque, do contrário, o conjunto de alunos permaneciam quase o mesmo ou havia problemas de alteridade, como narrado mais adiante) ou quando um determinado aluno de outro grupo se aproximava para uma pergunta ou conversa.

Em se tratando de turmas menores; como, por exemplo, as que foram constituídas para aulas ou disciplinas cujas atividades eram práticas, esses arranjos não se manifestavam ou eram mais fáceis de serem desfeitos, fazendo com que o aluno com deficiência visual interagisse mais com diferentes pessoas.

Além das relações entre discentes, acreditamos que a interação dos alunos com os professores, quando permeadas de reciprocidade, afeto, respeito, dentre outros, seja um fator importante para o processo pedagógico. Nas ambiências observadas, verificamos a diversidade dessas relações e como afetaram os discentes com deficiência visual.

Em uma das turmas, notamos que quase não houve interação entre a professora e os alunos, inclusive o com deficiência visual; que, por sua vez, resistiu em frequentar as aulas por não gostar da disciplina e por ter ficado reprovado anteriormente, conforme observação obtida preliminarmente em entrevista. Nesse caso, foi muito comum o aluno adentrar a sala, sentar-se ao fundo e, depois de um tempo, sair sem que qualquer interação fosse notada. A configuração espacial e as características dos mobiliários da sala também favoreciam essa dinâmica, pois como o ambiente era dividido em dois setores (para aula teórica e laboratório), e algumas aulas práticas aconteciam na parte mais interna da sala, era mais fácil a movimentação de entrada e saída com discrição (FIGURA 56).

Situação distinta aconteceu em outra classe, ministrada por um docente que lecionava uma matéria em que esse mesmo aluno apresentou dificuldade e também já tinha sido reprovado. Mas, nessa situação, o professor interagiu muito com os discentes, fazendo com que todos participassem da aula, o que pareceu ter contribuído para a permanência do respectivo estudante em sala durante todo o período observado.

Em alguns dias, percebemos que as características, configurações espaciais e setorização, bem como as condições de conforto, interferiram na interação e na

comunicação não só do aluno com deficiência visual, mas de todos os que vivenciavam o espaço durante o processo pedagógico.



Figura 56 Sala dividida em dois setores

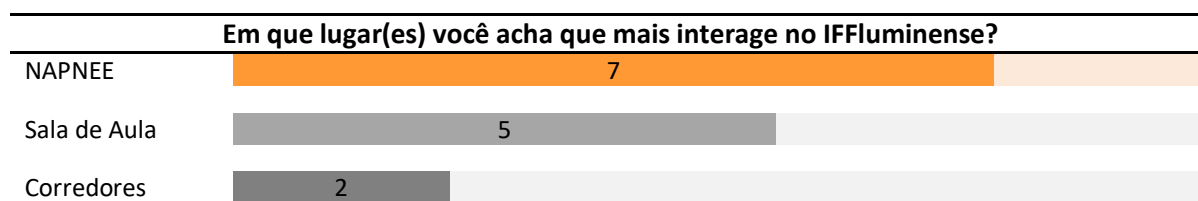
Fonte: Própria, 2016

Em uma determinada ocasião, uma aula chegou a ter a sala alterada porque o ruído provindo de um maquinário de laboratório próximo a ela comprometeu sua qualidade acústica, dificultando a interação principalmente por parte do aluno com deficiência visual. Posteriormente, aconteceu o mesmo só que pela proximidade da sala a uma área esportiva, onde estava ocorrendo um ensaio da banda da escola.

Nesse contexto arquitetônico, as soluções de layout das salas também pareceram interferir nas experiências e interações dos alunos com deficiência visual. No caso do setor pedagógico da informática, por exemplo, as aulas em salas ou laboratórios em que as mesas estavam dispostas de modo centralizado, os alunos com deficiência visual interagiam mais e com maior quantidade de colegas, se comparado às com disposição em fila (FIGURA 57). Nesse caso, a circulação em volta da mesa e a inexistência de equipamentos instalados sobre elas permitiam fácil acesso, bem como flexibilidade e mobilidade no seu uso. Nesse caso, uma das alunas relatou que: “Nessa sala de manutenção, é fácil sentar em qualquer lugar, eu sento mais no meio dos alunos, mais para interagir.”(O.I.G, 2016, informação verbal).

Quanto às salas do NAPNEE, os alunos avaliaram-nas como um dos lugares em que há mais possibilidades de interação (GRÁFICO 6). Decerto, durante a realização da pesquisa, observamos que elas ocorreram aí por diversas motivações, que não só pedagógicas. Além disso, envolveram os alunos com deficiência, bem como a coordenadora, a psicóloga, a assistente social, os alunos monitores e bolsistas e alguns professores e pais.

Gráfico 6 Lugar de Interação



Fonte: Própria, 2016.

Em alguns casos, pequenos grupos de colegas dos alunos com deficiência visual também costumavam interagir nas ambiências do NAPNEE, conforme relatado por um deles - “os colegas mais chegados vêm para o NAPNEE. Então, os amigos ficam todos juntos” (C.O.J., 2016, informação individual) – e também observado *in loco*.

Essas interações também estiveram em conflito no NAPNEE. Pelo fato de o setor ser pequeno, com salas bem próximas (FIGURA 58), as relações ocorridas em certas ambiências, como as conversas na recepção, por exemplo, acabaram prejudicando, com o barulho, uma aula ou um trabalho na sala ao lado.

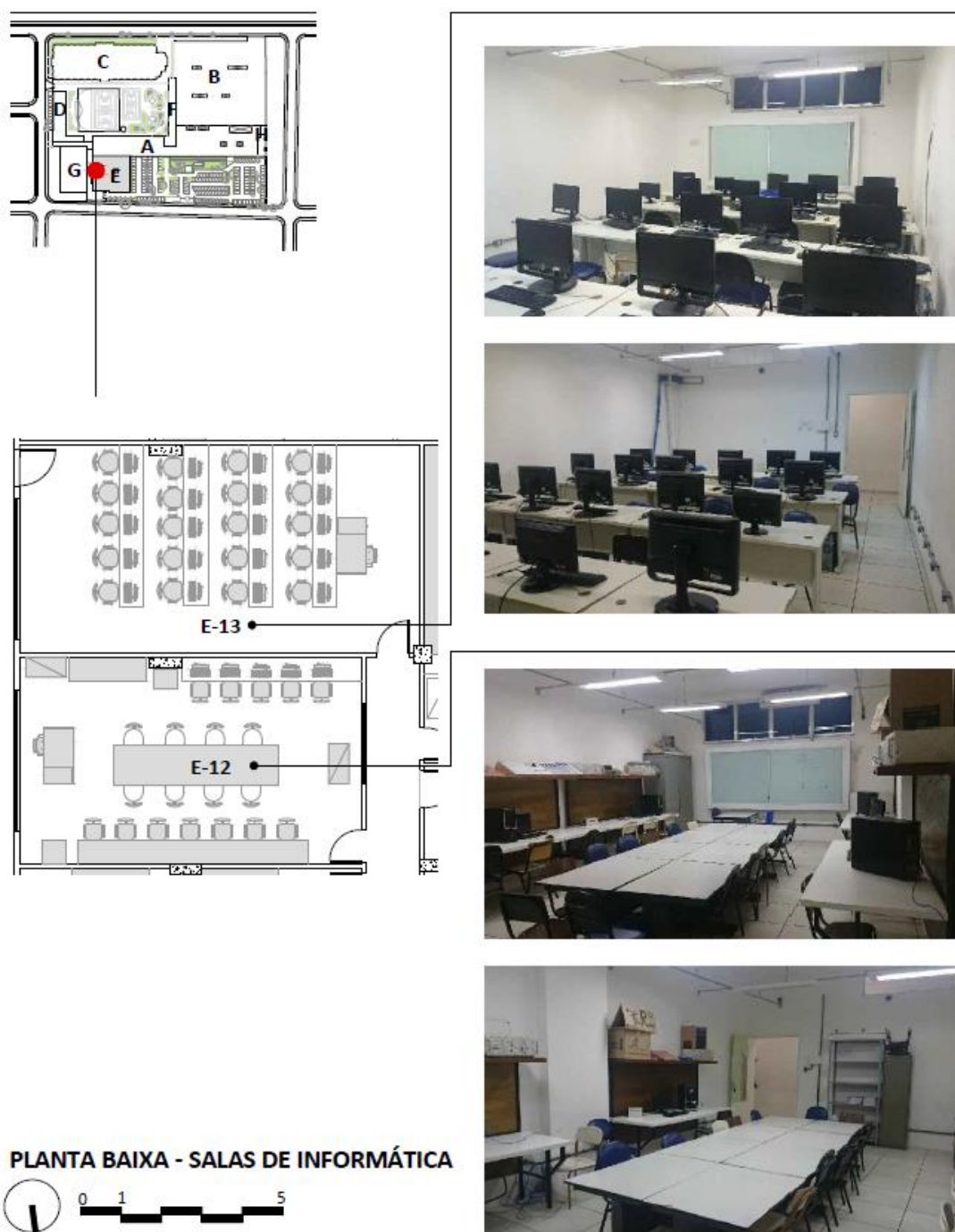


Figura 57 Soluções de layout das salas

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016



Figura 58 Salas do NAPNEE

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

Quanto ao auditório, uma aluna evidenciou a dificuldade no estabelecimento de comunicação e interação com quem o frequentava para um evento, mesmo antes e depois do mesmo, gerando certo desconforto, conforme demonstrado em seu relato:

“quando eu preciso participar de alguma conferência, de algum evento, alguma palestra, aí não me sinto muito bem... em um auditório... porque às vezes as pessoas chegam, tem as vozes, tipo eu ainda escuto, aí daqui a pouco estão indo, ninguém encontra ninguém”. (O.I.G, 2016, informação verbal).

Da mesma maneira, alguns alunos pontuaram, nas entrevistas, que a biblioteca e o micródomo não representavam lugares com muita interação, pois as pessoas tendiam a estar envolvidas com livros e computadores respectivamente, diminuindo então as relações de trocas entre elas.

Em se tratando dos pátios, percebemos que, para alguns estudantes, foram lugares enriquecidos pelas interações, seja com os colegas, os professores e/ou com os funcionários. Nesse sentido, de acordo com uma das alunas, o diferencial referente ao pátio é que ele oportuniza essa relação a qualquer hora e com qualquer pessoa, conforme ela mesmo explica: “Porque no pátio você tem a oportunidade de conversar com pessoas diferentes e ver coisas diferentes. Você pode interagir a qualquer momento, que ninguém vai te pedir para parar de falar, conversar” (R.A.C., 2016, informação individual). Entretanto, no caso de um dos discentes, as tentativas de interação com as pessoas que ele não conhecia foram frustradas pelo comportamento do outro, fazendo com que ele preferisse ficar em outras ambiências, como o NAPNEE, do que nessa área de convívio, por exemplo.

Demonstra-se assim, como as ambiências podem contribuir para a interação dos alunos e como elas também se caracterizam por meio das trocas que se materializam em sua espacialidade.

5.4 Atitude

Conforme mencionamos, as atitudes vêm orientando as ações humanas e suas relações com o outro e com o meio. No contexto da inclusão, elas podem ser tanto facilitadoras quanto geradora de barreiras. No caso desse trabalho, consideramos a eliminação de barreiras atitudinais como um dos fatores importante nesse processo e que também pode se relacionar ao contexto das ambiências.

Os procedimentos de investigação permitiram identificar algumas manifestações relacionadas à atitude, ou falta delas, nos contextos das ambiências escolares de ensino profissional e tecnológico vivenciadas por esses alunos no *campus* Campos Centro do IFFluminense, conforme análise a seguir.

Quanto ao entorno urbano, a apropriação irregular das vias, das vagas reservadas e das calçadas, além de afetar os alunos, deixando-os inseguros, e inibir suas experiências, caracterizou-se como barreiras geradas pela atitude das pessoas. Em nossas observações, constatamos que esse problema foi frequente no entorno do instituto.

O mesmo aconteceu em relação aos acessos, particularmente o que foi destinado aos alunos pela instituição, durante o período da pesquisa. Ele ficava em uma rua de grande fluxo e, como estava sendo compartilhado com a entrada de veículos de serviços, a existência de uma rampa facilitava sua apropriação temporária por outros automóveis, geralmente conduzidos por pais, amigos ou responsáveis dos estudantes, que objetivavam deixá-los ou buscá-los no *campus* (FIGURA 59).



Figura 59 Apropriação indevida da calçada
Fonte: Própria, 2016

Quanto aos acessos, também verificamos que o horário estabelecido para seu fechamento, em cada um deles, era um pouco diferente. Em um dos dias da vivência, observamos que o aluno saiu relativamente tarde e tentou utilizar o acesso dos visitantes, que era fechado um pouco mais cedo em comparação ao outro. Nesse caso, a distinção não representou tanto prejuízo - no que se referiu à urgência, já que o estudante estava atrasado - porque houve a possibilidade do uso da entrada de veículos, logo ao lado. Entretanto, tratou-se de uma solução que representou certo perigo, principalmente por não haver separação dos fluxos e por não estar sinalizada. Desse modo, acreditamos que

tais soluções não consideraram a diversidade do público que a instituição atende; por isso, precisam ser mais bem pensadas.

Em relação ao estacionamento, as vagas reservadas se dispunham bem próximas à recepção (FIGURA 60) e algumas delas eram cobertas, representando a intenção dos responsáveis em gerar comodidade a quem as utiliza nos dias de chuva.



Figura 60 Vagas na entrada do Bloco A
Fonte: Própria, 2016

Durante a pesquisa, através da observação e dos percursos comentados, percebemos que sua localização e falta de sinalização causaram alguns conflitos para o aluno com deficiência visual, tais como: tropeços em carros, devido ao afunilamento causado por eles; e medo, tanto pela possibilidade de aproximação de um veículo com intenção de estacionar, quanto pelo receio de danificá-lo com sua bengala, representando, nesse caso, a própria preocupação da pessoa com deficiência em relação a uma ambiência que não favorecia sua locomoção com autonomia.

Quanto ao uso, percebemos a apropriação indevida por parte de outras pessoas, de modo temporário; sendo, portanto, mais um indício de que é preciso haver uma conscientização nesse sentido.

Na portaria principal, onde havia uma recepção com local de espera, foi possível identificar situações distintas quanto à interação e à atitude das pessoas, embora, na

maioria dos casos, tenha havido auxílio por parte dos funcionários (receptionistas) e, às vezes, de outras pessoas que ali passavam ou aguardavam. Da mesma forma, o próprio taxista, já conhecido de todos, oferecia ajuda, quando necessário. Esse comportamento foi bem reconhecido por pelo menos um dos estudantes, que fez o seguinte comentário: “[a portaria] tem alguns funcionários que são sensíveis e oferecem ajuda. Ali, o que favorece são os comportamentos das pessoas que ajudam.” (I.L.E. , 2016, informação verbal).

Por outro lado, também houve ocasiões em que os que ali passavam, apressadamente ou não, não se afetaram nem pela presença desses alunos, nem por de outras pessoas. Quanto a isso, um dos discentes comentou que “má vontade sempre tem, mas tem pessoas que têm disposição para ajudar” (D.N.A., 2016, informação verbal).

Quanto às salas de aula, percebemos que alguns estudantes tinham comportamentos que caracterizavam a supressão de barreiras atitudinais. Um exemplo disso era quando os alunos com deficiência visual, principalmente os cegos, chegavam, e eles logo se prontificavam a conduzi-los até uma determinada carteira, que era prontamente liberada para uso. O mesmo ocorreu no caso de um aluno que precisava ser conduzido até a sala. Quando determinados professores chegavam para o início das atividades e não o viam, tanto eles quanto os discentes se organizavam no sentido de ir buscá-lo.

O acolhimento nem sempre foi uma praxe. Na entrevista, uma das alunas manifestou a dificuldade de aceitação do “outro” para o desenvolvimento de trabalho em grupo, como demonstramos em seu relato: “Eu tento me interagir, mas a maioria das vezes, eles fazem o grupo e falam que o grupo já está completo. Aí sempre sobra um, que sou eu. Então agora, para evitar problemas, eu estou acostumada a fazer os trabalhos sozinha.”(O.I.G., 2016, informação verbal)

Além disso, a vivência desses alunos em sala de aula, principalmente no caso de turmas grandes, às vezes mostrou-se prejudicada pela falta de consciência dos colegas quanto à necessidade de silêncio e moderação nas conversas. Em uma das turmas em que se fez a pesquisa, notamos, através de gestos e expressões faciais, que o barulho prejudicava muito o aluno. A situação piorava quando o professor parava a explicação

para dar suporte a ele. Nesse contexto, em uma das aulas, o aluno conversou com a professora, retirou-se da sala e foi para o NAPNEE estudar sozinho.

As atitudes dos professores também podem contribuir para esse processo, gerando ambiências mais agradáveis. A propósito, entendemos que muitos são os desafios do docente para a efetivação da inclusão em sala de aula; mas em algumas experiências observadas, pareceu-nos possível resolver certas questões que geraram a exclusão, através de um plano de aula que contemplasse a diversidade. Nesse sentido, considerar o método, os equipamentos e os ambientes também foi importante em muitas situações.

Casos em que o professor escreveu um exercício (pergunta, equação etc.) na lousa e pediu que os alunos o resolvessem, sem ler o que ali estava exposto, aconteceram com frequência. Ocorrências em que era necessário um programa de computador ou equipamento adaptado e não havia em determinado laboratório, ou que a sala utilizada era pequena ou não oferecia conforto, também sucederam. E ainda situações em que o professor utilizou a exposição oral, com auxílio da projeção de imagens para explicar certos conceitos e foi “surpreendido” pelo esquecimento de haver na classe um aluno com deficiência visual, também foram rotineiras.

No primeiro caso, o aluno com deficiência chamava o professor para explicá-lo, ou se aproximava de um colega e o perguntava, ou simplesmente não fazia o que era proposto, deixando de participar daquele momento. Nos segundo e terceiro, havia o pedido de desculpas e a promessa de levar algo palpável ou resolver o problema em uma aula seguinte. Entretanto, muitas aulas de determinadas matérias só aconteciam semanalmente e algumas eram em vésperas de avaliações.

Em outro relato, um aluno comentou sobre a necessidade de o professor dar mais atenção ao aluno, e não só transferir as responsabilidades em relação a eles para o NAPNEE e seus monitores:

A matéria que eu estou fazendo é muito visual. Eu acho que tinha que ter um apoio do professor (eu até tenho agora, com alguns monitores). Os colegas explicam com paciência mas tem alguns professores que falavam a matéria mas não davam muita atenção a quem estava com dificuldade.

Nesse sentido, outro fator verificado referiu-se à postura do professor em conceder relativa “liberação” do aluno de uma determinada aula ou no desempenho de uma atividade, devido à falta de material adaptado ou simplesmente por achar que outras possibilidades, dentre elas, de recursos ofertadas pelo NAPNEE seriam mais eficientes à aprendizagem. O próprio relato de um dos alunos expressou isso, conforme se segue: “Como eu trabalho [...], o professor entende que às vezes eu posso não estar presente. Como as aulas são gravadas, ele disse que eu não precisava estar em sala de aula. E ele me manda o áudio e o material em braile. Não acho ruim.” (C.O.J., 2016, informação verbal).

Por outro lado, houve professores, com experiência ou não, que estiveram mais atentos à questão da inclusão e se preocuparam em produzir materiais (FIGURA 61) para auxiliar o aprendizado desses alunos. Ademais, os monitores, através do atendimento individual ou em grupos menores, também contribuíram para isso, parecendo-nos um componente importante desse processo.

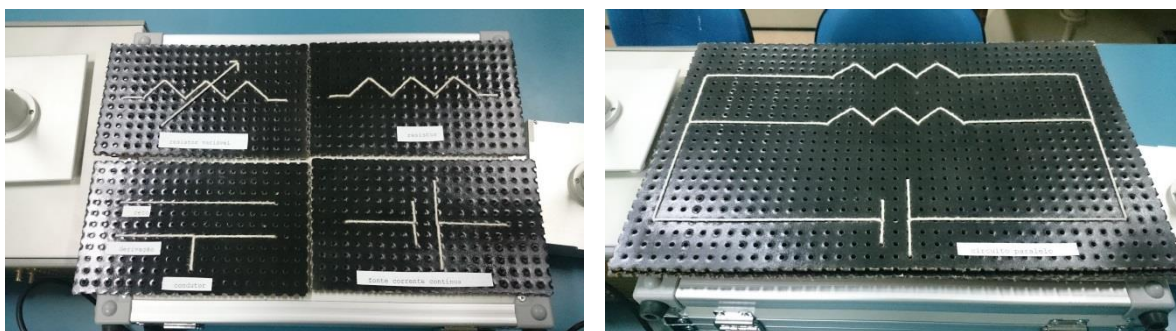


Figura 61 Material didático desenvolvido pelo professor

Fonte: Própria, 2016

Acreditamos que, quando as ambiências favoreciam o processo pedagógico também no que se referia às atitudes, os alunos se sentiam mais motivados a frequentar as aulas e interagir com as pessoas. Mas o contrário também acontecia. Nesse contexto, foi narrado por um dos alunos, o incômodo em relação às atitudes de uma professora – geradora de medo e angústia - e aos comentários depreciativos de colegas de turma – causadores de raiva - que o desestimulavam e faziam com que não quisesse estar nas aulas, resultando em problemas de baixa frequência e pouca experiência do lugar.

Essas sensações também podiam gerar um bloqueio quanto às vivências desses alunos em certos lugares na instituição. Em outro caso bastante particular e delicado, um aluno comentou, durante a entrevista, que foi desestimulado a prosseguir em uma disciplina, conforme relato a seguir:

Já tive problemas a partir do primeiro ano. Porque a disciplina é bastante visual, então a gente com necessidade de visão, presume-se que alguém esteja auxiliando, o que não foi muito bem aceito por alguns professores. [...] A situação é que ele achava que não tinha responsabilidade de aplicar a matéria a um portador de necessidade especial. [...] Ele disse com todas as letras isso pra mim. Que ele não é obrigado, parar a aula dele pra dar assistência a um portador de necessidades especiais. E eu insisti. Continuei indo às aulas dele e procurando pra que ele me ajudasse a entender as matérias, até que ele não suportou mais e pediu para não voltar mais à aula dele. (I.L.E., 2016, informação verbal).

Como a situação acabou sendo, para o aluno, um dos motivos para a opção de troca de curso, percebemos sua resistência em circular pela área correspondente. Além disso, em todas as perguntas da entrevista em que ele era solicitado a responder sobre lugares nos quais sentia menos sensações de bem estar, afeto, autonomia, dentre outros, as respostas remetiam a esse local.

A questão da atitude também se refere aos ambientes construídos. No caso do setor pedagógico, o fato de as salas possuírem características e configurações que considerem a diversidade e, da mesma forma, uma setorização de modo a facilitar e garantir o uso com facilidade, rapidez, segurança e autonomia pelos alunos com deficiência visual, oportuniza não só as experiências e interações, como evocam apreço e respeito e geram empatia. Nesse contexto, um dos alunos aprovou a solução espacial dada ao setor do curso de informática (FIGURA 62), conforme observação a seguir: “o bom dessa área é que é tudo tranquilo, bem perto, então é só sair de uma [sala] e ir para outra” (N.E.R, 2016, informação verbal). Já outro, reclamou de uma das salas do Bloco A (FIGURA 63): “não sei por que ela [a sala] é assim, tem essa porta aí, que dá para a outra [sala]. Será que não pensaram que íamos bater nela [porta]? Deviam ter feito diferente”.

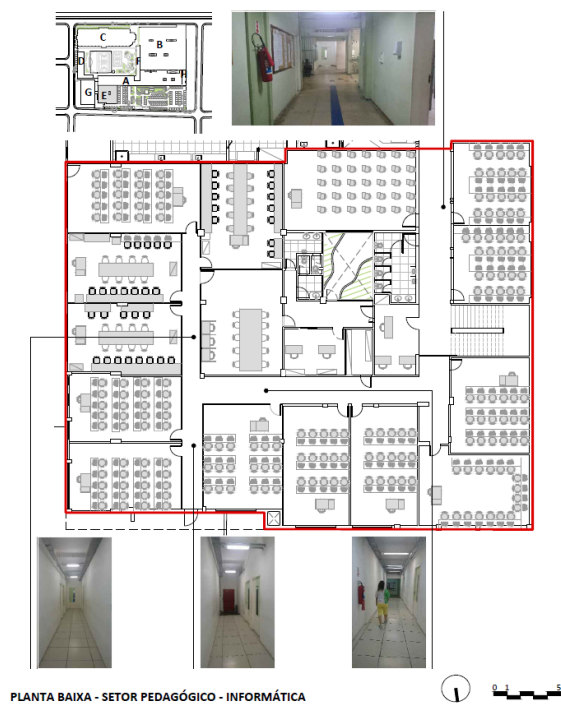


Figura 62 Setor Pedagógico da Informática

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016



Figura 63 Sala do Bloco A

Fonte: Própria (com desenho baseada em IFFluminense/Campos Centro), 2016

No contexto dos ambientes de apoio pedagógico e de assistência ao aluno, mesmo sem condições adequadas de acessibilidade físico-espacial, o NAPNEE se manteve como um dos lugares preferidos, pela demonstração de sensibilização à causa da pessoa com deficiência, de acordo com os relatos dos alunos:

O departamento do NAPNEE até é muito bom pra gente, em certo ponto. Porque em algumas matérias tem monitor, tem o pessoal da diretoria que são sensíveis à necessidade especial. (I.L.E., 2016, informação verbal).

O NAPNEE, pra mim, é uma referência. Ainda é um departamento pequeno, que poderia ser mais amplo – apesar de ter crescido bastante. [...] No atendimento, a maioria das pessoas são sensíveis à causa. De pontos negativos, teria que ser pensado um espaço físico maior e também um número maior de pessoal de apoio. (D.N.A., 2016, informação verbal).

No caso do NAPNEE, também foi possível verificar a manifestação de conscientização quanto ao uso dos espaços e equipamentos, conforme cartaz exposto em parede (FIGURA 64). No entanto, de acordo com os alunos, é preciso melhorar essa comunicação no *campus*, pois muitas informações - como oportunidades de trabalhos e de participação em projetos de pesquisa e extensão, horários, cursos, eventos etc. - foram expostas apenas nos quadros dos corredores, sem que eles tivessem oportunidades de acesso e conhecimento.

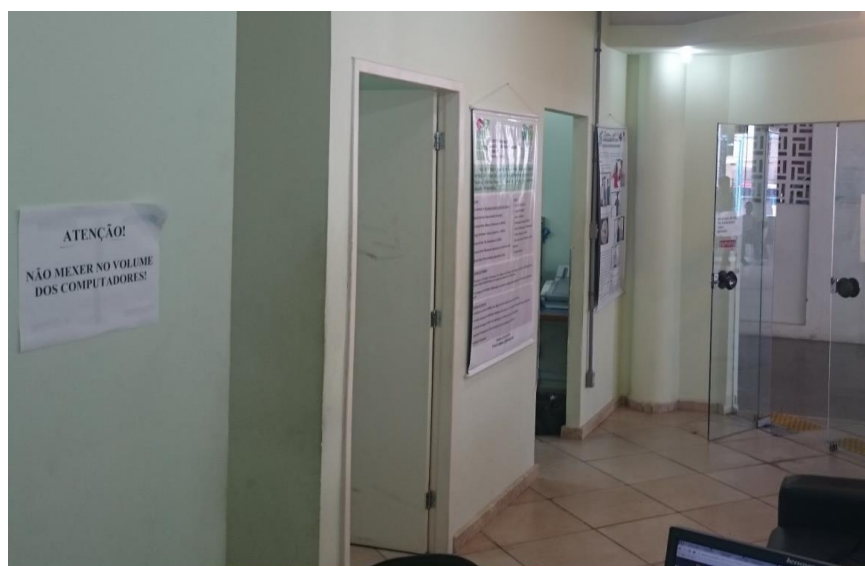


Figura 64 Avisos no NAPNEE

Fonte: Própria, 2016

Quanto aos auditórios, os alunos com deficiência visual, através dos percursos comentados e entrevistas, evidenciaram certa preocupação em relação à condição físico-espacial de alguns deles, particularmente o Cristina Bastos e o Reginaldo Rangel. Entretanto, as solicitações referiram-se mais aos colegas usuários de cadeira de roda, conforme relato de um deles: “E o auditório [Cristina Bastos] é ruim por causa daquele degrau. O colega na cadeira de rodas não consegue ficar lá.” (M.A.C., 2016, informação verbal).

Verificamos assim, que esses alunos não estiveram só preocupados com suas condições, mas com a de outras pessoas que vivenciavam desafios semelhantes. De certo modo, alguns discentes também manifestaram a insatisfação quanto à demora de soluções de alguns problemas, já que possuíam conhecimento de acidente ocorrido com uma das ex-alunas no palco, devido à falta de sinalização. E também por já terem presenciado outras quedas, mesmo de pessoas sem deficiência.

Em se tratando de biblioteca e micródromos, os que não o frequentavam disseram que contavam com o auxílio de outras pessoas para solicitar e pegar os livros, quando necessário, e que, por isso, não tinham o hábito de visitá-los.

Da mesma forma, verificou-se que os alunos também contavam com a ajuda de algumas pessoas, principalmente do NAPNEE, para se informar e solucionar problemas mais burocráticos de vida acadêmica, diminuindo a frequência dos mesmos em locais do setor técnico-administrativo. E, quando precisavam estar nesses locais, sempre iam acompanhados e/ou solicitavam ajuda no próprio ambiente. Nesse caso, durante a pesquisa, foi possível observar a aproximação das pessoas para o atendimento.

Em relação ao conjunto de vivência, recreação e assistência, principalmente nos pátios e circulações próximos a eles, alguns alunos comentaram nas entrevistas sobre a falta de consciência das pessoas responsáveis por eventos, manutenção ou limpeza, que posicionavam mobiliários ou equipamentos nos espaços consistindo em barreiras físicas para eles.

Em se tratando dos banheiros, em um dos dias de observação participante, foi possível constatar que a escolha do horário para a limpeza do banheiro pode causar um desconforto ao aluno, principalmente no turno da noite. Nesse caso, o aluno passou pelo banheiro após o fim da aula e o mesmo estava interditado para que fosse limpo. Nesse

dia, ele pode esperar pela reabertura; mas explicou que já houve situações em que teve que sair da escola sem ir ao banheiro porque não havia tempo de ir a outro, já que estava no horário de seu ônibus passar para buscá-lo.

Nas ambiências de circulações em geral, verificamos que a tomada de atitude se fez presente, na maioria das vezes, através da oferta de ajuda aos alunos com deficiência visual em relação a seu deslocamento no *campus*. Chamou-nos atenção a cooperação entre os próprios alunos com deficiência, já que foi muito comum nas observações participantes, registrar um aluno com deficiência visual total sendo acompanhado por um com baixa visão, por exemplo (FIGURA 65).



Figura 65 Cooperação entre Alunos com Deficiência Visual

Fonte: Própria, 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui as considerações finais do trabalho, que se iniciam com nossas conclusões gerais em relação aos conceitos abordados e seguem com as reflexões sobre a abordagem empírica. Por fim, são oferecidas algumas sugestões de trabalhos futuros.

Primeiramente, enfatizamos que não temos a pretensão de, com as considerações alçadas no decorrer desse trabalho, provocar uma transformação imediata e total da escola. Entretanto, entendemos que os resultados aqui obtidos podem contribuir para as reflexões e as práticas de um processo gradual de mudanças que objetivam a inclusão.

A escola, além de uma instituição concebida para o processo de ensino e aprendizagem, é também uma arquitetura; e, como tal, pode ser analisada por seu contexto histórico-pedagógico, físico-espacial, funcional, plástico, tecnológico, dentre outros.

A arquitetura escolar, enquanto elemento de currículo, representa um contexto, já que está relacionada ao campo da realização. Além disso, ela faz parte tanto da dimensão formal do currículo, através do seu programa e do modo como está planejada e materializada com seus espaços e características, favorecendo ou não a realização de atividades educacionais, como também da dimensão oculta, por ser um *locus* de aprendizagens diversas, contemplando sentidos, significados, comportamentos, relações entre pessoas etc.

Nessa perspectiva, a arquitetura escolar contempla diferentes aspectos, como, por exemplo, o contexto das relações - psicológicas, sociais, culturais, dentre outras - que acontecem nela ou através dela, e que são permeadas por percepções, sensações, experiências e sentimentos humanos. Dessa forma, ela se articula à noção de ambiência, que “restitui o lugar dos sentidos na experiência dos espaços vividos” e “permite caracterizar nossas formas de experienciar a vida urbana” (THIBAUD, 2012, p. 10).

Partindo do princípio da inclusão social, a escola é um espaço privilegiado na medida em que tenta oportunizar uma educação para todos, “implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 29). Nesse sentido, a noção de escola inclusiva é baseada na ideia de um lugar do qual “todos fazem parte, em que

todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas” (STAINBACK, 2000, p. XII). Por isso, no caso dos alunos com deficiência, deve haver um aprendizado conjunto no mesmo ambiente e com os outros alunos, sem nenhum tipo de segregação.

Na abordagem sobre inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, verificamos que os discursos e as práticas enfatizam o aspecto da acessibilidade, tanto na perspectiva arquitetônica, quanto na educacional; e esta, por sua vez, é geralmente associada aos aspectos físicos, espaciais, informacionais e do material didático. Entretanto, respaldados por Duarte e Cohen (2012) - através de seus estudos sobre *Acessibilidade Plena*, no campo da Arquitetura - e por alguns pesquisadores da Educação - como Stainback (2000), que defende o acolhimento e a humanização no processo educacional - decidimos investigar outros condicionantes relacionado à inclusão e à acessibilidade nas escolas, envolvendo contextos sensíveis, sociais e culturais.

Com a realização da pesquisa bibliográfica, conseguimos reunir e sistematizar separadamente as principais premissas e respectivos entendimentos apresentados por diversos autores no contexto da Educação e da Arquitetura, no que se refere à Inclusão. Dessa forma, verificamos que o assunto era extremamente amplo; mas, considerando a frequência em que eram abordados pelos autores, delimitamos nossos resultados em dezoito características de cada campo do conhecimento.

Nossa intenção era tentar investigar as que se correlacionavam. Nesse panorama, identificamos onze aspectos, a saber: acesso, afetividade, atitude, autonomia, comunicação, diversidade, experientiação, flexibilidade, interação, participação e sensorialidade. Entretanto, tínhamos como critério os contextos sensíveis, culturais e sociais, que passavam pela abordagem sobre *Acessibilidade Plena* e não se relacionavam apenas às condições físico-espaciais no âmbito arquitetônico.

Dessa forma, após algumas revisões e comparações entre os conceitos, concluímos que pelo menos quatro deles já representavam nossas intencionalidades: afetividade, interação, experientiação e atitude. Com isso, comprovamos nossa hipótese de que há fatores característicos da associação desses conhecimentos, para além de dimensões físico-espaciais, que podem ser considerados atributos qualitativos para a

promoção da inclusão e da qualidade de vida de alunos com deficiência nas escolas. Decerto, outros aspectos também se enquadravam nos critérios estabelecidos, mas entendemos que era possível agrupá-los nesses contextos.

A partir disso, tivemos como meta a tentativa de compreensão de como esses fatores se relacionam à Arquitetura e como se rebatem nas análises dos lugares vivenciados pelos alunos. Para tanto, tornou-se necessário o desenvolvimento de um procedimento de análise, que reuniu diferentes métodos de pesquisa.

Ademais, foi preciso estabelecer alguns recortes para a pesquisa. Então, optamos pelo desafio da abordagem referente aos alunos com deficiência visual; pois, nesse caso, evidenciaria a possibilidade de percepção da arquitetura por outros sentidos, além dos que são próprios do olhar; e pela modalidade de ensino profissional e tecnológico, que mais recentemente apresentou, em seu quadro, um aumento de discentes com esse perfil. Cabe acrescentar que, de certo modo, nossa experiência profissional no *campus* Campos Centro do IFFluminense, enquanto instituição representativa desse viés educacional que tem, como maioria dentre os alunos com deficiência, os com comprometimento visual, também interferiu nessa decisão.

A compreensão desses fatores e de como podem ser analisados, pode contribuir para as propostas e ações administrativas e pedagógicas escolares, que visam, acima de tudo, a inclusão e a qualidade de vida. A propósito, consideramos para a meta da inclusão escolar, uma ação conjunta entre os atores sociais que fazem parte da comunidade escolar; afinal, trata-se de um longo caminho a ser percorrido, que depende da compactuação dos envolvidos nesse processo, incluindo-se aí: a administração escolar (diretores, coordenadores, administradores financeiros); os mais diretamente relacionados à ação pedagógica (professores, tutores, alunos etc.) e os responsáveis pela arquitetura e manutenção dos espaços (arquitetos, engenheiros, técnicos em edificações). Quanto a isso, não podemos deixar de ressaltar que, através de alguns relatos e entrevistas durante a pesquisa, verificamos que ainda há uma dificuldade na compreensão de que todos são responsáveis pela inclusão dos alunos com deficiência na escola, e não só um grupo de profissionais de um determinado departamento de apoio a eles.

No contexto estudado, também temos certeza de que é fundamental que esse coletivo contemple, nas intencionalidades em prol da inclusão, o papel das ambiências no processo pedagógico, já que elas podem favorecê-lo, possibilitando situações de afeto, experiência, interação, atitudes; que, como vimos, são atributos qualitativos que se relacionam a sua efetivação. Com isso, consideramos a importância de não só evidenciar esses fatores, como também de realizar um procedimento de análise com o intuito de demonstrar como podem ser identificados e/ou investigados.

Defendemos que, ao ponderar esses aspectos, bem como o processo de apreciação dos mesmos, os atores sociais envolvidos com a questão da inclusão poderão estar mais conscientes e sensíveis quanto a sua promoção nas escolas, até mesmo com maiores possibilidades de responder aos aspectos subjetivos desses alunos. Em uma perspectiva arquitetônica, por exemplo, um profissional pode rever a configuração de uma calçada em frente a um acesso escolar, ou dispor elementos que impeçam sua apropriação indevida, de modo a favorecer uma ambiência representativa de lugar seguro, de acolhimento e chegada, fazendo com que o aluno com deficiência visual não tenha que recorrer a outras estratégias, como utilizar uma portaria diferente da que outros estudantes utilizam. Isso ficou claro na pesquisa quando os alunos pesquisados se referiram à recepção como lugar acolhedor. O arquiteto também pode repensar o espaço de uma recepção e propor uma configuração que permita o acolhimento, a espera e a obtenção de informações, e não seja simplesmente uma área de circulação, que faz com que um aluno com deficiência visual nem a perceba como local de atendimento e busque salas adjacentes, com outros usos, para tal fim.

Esses são alguns casos que uma investigação como a que está apresentada aqui no trabalho - que inclui métodos de cunho etnográfico, como a observação e o percurso comentado - pode demonstrar, já que são situações que seriam mais difíceis de serem identificadas por outros procedimentos, como uma medição ou questionário, por exemplo. Por isso, desenvolvemos essa proposta que exemplifica como essas manifestações são detectadas, mas estamos bem longe da pretensão de encará-la como única alternativa.

Destacamos que algumas experiências obtidas em nossa trajetória acadêmica e profissional durante a realização do curso de Doutorado auxiliaram na definição das categorias de análise supracitadas, mas principalmente na seleção e construção dos procedimentos metodológicos referentes a elas. Assim, referimo-nos a três fatores: os

estudos e debates possibilitados nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão do PROARQ/UFRJ de 2012 a 2016; o trabalho no Projeto de Extensão coordenado pela própria pesquisadora no IFFluminense do segundo semestre de 2013 ao primeiro de 2014; e a participação no Projeto “Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído”, pelo Núcleo Pró-Acesso, no PROARQ, FAU, UFRJ em conjunto com *Istituto per le Tecnologie della Costruzione do Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR ITC)*, na Itália, sendo financiado pela CAPES, através do Programa “Ciências sem Fronteiras” em 2015.

A partir disso, no âmbito da metodologia, mesmo entendendo que as dimensões sensíveis da arquitetura eram fundamentais para o contexto estudado, não negligenciamos a abordagem quanto aos aspectos físico-espacial, informacional e comunicacional da acessibilidade. Desse modo, utilizamos inicialmente o *checklist* como uma ferramenta para avaliar essas condições, que nos permitiu verificar que o IFFluminense tem um longo caminho a percorrer nesse sentido, pela quantidade de problemas apresentados.

Em nossa abordagem empírica, também fizemos uso das entrevistas para colher informações dos discentes com deficiência visual. Nesse caso, elas foram aplicadas em três momentos diferentes, com objetivos distintos: no primeiro, para conhecer os alunos e obter dados gerais de sua formação, motivação pela instituição, compreensão sobre inclusão e acessibilidade, percepção sobre o IFFluminense e o NAPNEE, e opinião quanto a aspectos arquitetônicos; no segundo, como complemento do método do “Percurso Comentado”, para obter dados sobre os trajetos realizados, contemplando o selecionado pelo aluno e o sugerido pela pesquisadora; e por fim, o terceiro para averiguação de dados pendentes e validação de algumas análises prévias.

Além dos estudantes, esse método também foi aplicado a outros atores da comunidade escolar, por também serem responsáveis pelo processo de inclusão e por participarem das ambiências vivenciadas por esses discentes, interferindo nas relações que nelas se estabelecem, dentre eles: professores, uma coordenadora do NAPNEE, uma psicóloga, uma assistente social, e três assistentes administrativos com trabalhos voltados à questão da inclusão, sendo dois deles, com deficiência visual; e o responsável pela infraestrutura e espaços escolares. Com isso, foi possível obter informações em relação à compreensão sobre inclusão e acessibilidade, percepção sobre o IFFluminense e o

NAPNEE, bem como opinião quanto a aspectos arquitetônicos, por parte de outros atores sociais que fazem parte do contexto escolar.

Da mesma maneira, a fim de complementar esses dados em relação aos colegas de turma dos alunos com deficiência, utilizamos o questionário, por ser mais rápido quando é necessário contemplar um universo maior de respondentes na pesquisa.

Para a análise de cunho etnográfico, fizemos uso da observação participante, que foi um método fundamental, sendo o caminho mais indicado para a análise pretendida. Por meio dela, foi possível registrar, por meio de anotações e croquis de campo, situações cotidianas que se relacionava ao contexto estudado, considerando os fatores da afetividade, experiencição, interação e atitude.

O uso do percurso comentado tornou-se importante pela possibilidade do trabalho *in situ*, ou seja, nas próprias ambiências vivenciadas pelos alunos, permitindo a obtenção de dados quanto às suas percepções durante uma caminhada pelo *campus* em que estudavam. Além disso, a investigação pelo deslocamento contribuiu para a identificação da frequência de experiencições dos lugares, bem como do registro de manifestações distintas entre os mais ou menos frequentados.

A partir da observação e do percurso comentado, foi possível desenvolver mapas de uso das ambiências institucionais por parte dos alunos com deficiência visual. Após reunir o registro dessa situação referente a cada aluno, tivemos um panorama das ambiências mais vivenciadas por eles, que nos auxiliaram na análise referente a alguns critérios da inclusão, dentre eles, a afetividade e a experiencição, como pode ser observado na descrição das descobertas da pesquisa.

Os passos metodológicos utilizados neste trabalho contribuiriam, de alguma forma, para a identificação e/ou entendimento das manifestações nas ambiências escolares quanto aos fatores de afetividade, experiencição, interação e atitude, conforme demonstramos em nosso capítulo de descobertas da pesquisa.

Com a verificação dos fatores característicos da associação dos conhecimentos relacionados à educação inclusiva e à *acessibilidade plena*, que representam atributos qualitativos para a promoção da inclusão e da qualidade de vida do aluno com deficiência na escola, e com a exemplificação do desenvolvimento de um procedimento de análise das ambiências escolares que considerem esses aspectos, esperamos ter atingido os objetivos aqui propostos.

Quanto à contextualização da inclusão social, particularmente das pessoas com deficiência, em relação à Educação, no âmbito da Escola Inclusiva, e à Arquitetura, através da Acessibilidade, com enfoque em uma dimensão *plena*, tentando estabelecer relações entre suas premissas e encontrar fatores que as caracterizam, ressaltamos que por meio da pesquisa bibliográfica e da sistematização dos conceitos, foi possível identificar pelo menos quatro aspectos que respaldaram as análises pretendidas.

Em se tratando do entendimento de como a afetividade, a experiência, a interação e a atitude podem ser observados e avaliados, considerando os recortes de contexto social e a modalidade educacional selecionados, destacamos que a realização do procedimento metodológico, contemplando alguns métodos distintos, comprovou que é possível a identificação das manifestações decorrentes desses aspectos. Com isso, foi desenvolvido um quadro - que considera a relação entre alguns indicadores dos critérios elencados e os contextos das ambiências escolares - que pode auxiliar nessa análise.

Quanto à apresentação das descobertas da pesquisa, de modo que colabore com as ações administrativas e pedagógicas escolares dos atores sociais envolvidos, enfatizamos que, a partir do conhecimento produzido através do capítulo referente às descobertas da pesquisa, podem ser obtidas informações que auxiliem as reflexões e tomadas de decisão. Um exemplo refere-se à indicação de que os alunos com deficiência visual se sentem bem nos lugares que conhecem. Desse modo, é preciso pensar em maneiras de se incentivar esse conhecimento, ou seja, de aguçar a curiosidade ao ponto de fazê-lo experimentar um lugar. Além disso, verificar formas de tornar esse lugar agradável aos sentidos, para que ele retorne, criando um ciclo virtuoso de afeto.

Por fim, conforme mencionado anteriormente, defendemos que todos os que fazem parte do contexto escolar têm responsabilidades quanto à promoção da inclusão. Nesse sentido, nós, enquanto arquitetos, também devemos investigar as complexidades inerentes a essa questão e tentar prover, através da arquitetura, bem estar e qualidade de vida às pessoas que a vivenciam.

Como sabemos que as possibilidades de abordagem sobre os conteúdos apresentados nesta tese não se esgotam com ela, elencamos algumas sugestões de trabalhos futuros, com os seguintes objetivos:

- Estabelecer associações entre outros conceitos que caracterizam a educação - e a escola - inclusiva e a acessibilidade, que, por ventura, não tenhamos conseguido neste trabalho;
- Investigar outras categorias e contextos de análise que possam surgir em função da evolução dos conceitos e das práticas em prol da inclusão;
- Pesquisar sobre como as ambiências podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, considerando outros recortes sociais e modalidades educacionais distintas;
- Verificar outros métodos em que seja possível a identificação e a interpretação das percepções e sensações das pessoas em relação às experiências nas ambiências, inclusive com apoio de instrumentos e sistemas informatizados;
- Desenvolver diretrizes para a promoção da inclusão escolar, considerando a associação entre educação e arquitetura, a diversidade de alunos, bem como a responsabilidade dos atores sociais envolvidos no processo; que possam servir de subsídios para os programas de inclusão das escolas.
- Possibilitar, através da gestão escolar, a compactuação entre ideias e decisões em prol da inclusão, de modo a atender tanto as limitações e perspectivas dos responsáveis pela arquitetura e manutenção dos espaços escolares (arquitetos, engenheiros, técnicos em edificações), quanto da administração (diretores, coordenadores, administradores financeiros) e dos envolvidos mais diretamente com o processo pedagógico (professores, monitores, alunos etc.).

“Eu não gosto de perder [um aluno]” foi uma frase proferida por um professor participante da pesquisa, em relação à “batalha” da inclusão. Sim, estamos falando de desafios diários, que nos afligem e nos fazem correr riscos, mas que nos afetam, nos educam e nos tornam melhores enquanto seres humanos. Essa “guerra” precisa ser vencida e, nesse caso, ninguém sai derrotado, porque a vitória é de todos. Que continuemos na luta por paz, inclusão e amor, por favor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999a.

_____. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. s.p. CD-ROM.

ALVES, C. N. Educação Inclusiva no Sistema Regular de Ensino: O Caso do Município do Rio de Janeiro. **Cnotinfor**. Portugal, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/entrada_pt.html>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ALVES, S. M.. Prefácio. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRADE, M. S. A conquista da autonomia e a inclusão escolar. In: *XIV Jornadas de Investigación y el II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: Investigación en Psicología, su relación con la Práctica Profesional y la Enseñanza*, 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Editora de la UBA, 2007. v. 1. p. 455-459.

ARAÚJO, R. M. E. Mobiliário Escolar Acessível e Tecnologia Apropriada: Uma Contribuição para o Ensino Inclusivo. **Cnotinfor**. Portugal, 2004. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/entrada_pt.html>. Acesso em: 10 jun. 2014.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para Avaliação da Acessibilidade Física em Escolas de Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista, 2004.

AUGOYARD, Jean-François. *Vers une esthétique des Ambiances*. In: AMPHOUX, Pascal; THIBAUD, Jean-Paul; CHELKOFF, Gregoire (Org.). **Ambiances en Débats**. Bernin: À La Croisée, 2004. p. 17-30.

_____. *L'espace Inaperçu*. Rio de Janeiro: palestra proferida na sede do MEC-MinC, por ocasião do Colóquio 'Ambiances em Partage – Ambiências Compartilhadas', em 03 nov. 2009, duração de 70 min.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação: um Modelo Conceitual de Abordagem Interacionista**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2002.

_____. G. A. N.; RHEIGANTZ, P. A.; BASTOS, L. E. G.. O Espaço da Escola como o lugar do Conhecimento: Um Estudo de Avaliação de Desempenho com Abordagem Interacionista. In: Seminário Internacional NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2004.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: EDUSP/EPU, 1973.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan./Abr., p. 20-28, 2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAGA, C.M.L. A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica. **Ciência e Cultura**, v.40, n.10, p.957-66, out., 1988.

BRASILEIRO, Alice de Barros Horizonte. **Rebatimento espacial de dimensões sócio-culturais: Ambientes de trabalho**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PROARQ/UFRJ, 2007.

BURDEN, E. **Dicionário Ilustrado de Arquitetura**. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2006.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: Métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CEZAR, K. R. Diga Não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: Encontro Anual da Andhep Direitos Humanos, Cidades e Desenvolvimento, 6., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CLAVERO, F. H.; SALGUERO, I. R. A deficiência visual: intervenção psicopedagógica. In: ROYO, M. A. L.; URQUÍZAR, N. L. (Orgs.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHING, F. **Arquitetura: Forma, Espaço e Ordem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.

CONDE, Guilherme Cabezas. Arquitetura para todos. In: Simpósio Internacional de Acessibilidade ao Meio-Físico, 6, 1994, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro, 1994. p. 90-92.

COHEN, Regina. **Cidade, corpo e deficiência: percursos e discursos possíveis na experiência urbana**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: EICOS/IP/UFRJ, 2006.

_____. Acessibilidade como princípio para a identificação urbana e a afetividade ambiental. In: I Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.anparq.org.br/dvd-enanparq/simposios/105/105-695-2-SP.pdf>>. Acesso em: 21 de

maio de 2015.

_____; DUARTE, Cristiane R. S. A percepção ambiental de pessoas com dificuldades de locomoção: uma contribuição para projetos acessíveis visando a inclusão psicossocial no ambiente construído. In: Seminário Internacional Psicologia e Projeto do Ambiente Construído. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

_____; _____. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. **Cadernos do PROARQ** (UFRJ), v. 10, p. 129-136, 2006.

_____; _____. Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Edição Especial 03, Outubro de 2013.

_____; _____. BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade como fator de construção do lugar. In: ORNSTEIN, Sheila W.; PRADO, A.R.A.; LOPES, M.E. (Orgs). **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

_____; _____. **Acessibilidade a Museus**. Cadernos Museológicos, vol. 2., 2012. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012.

CORRÊA, R. M. (Org.). **Cartilha da Inclusão dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005.

COSTA, Aline Couto da. Arquitetura Escolar Inclusiva através da Acessibilidade Plena: perspectiva de ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE), RJ. In: XVII Congresso Nacional da Abea e XXXII Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia (GO): PUC, 2013. p. 297-310.

_____. A Percepção do Ambiente da Sala de Aula por uma aluna com Deficiência Visual: Uma Abordagem no Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE). In: V ENEAC - Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e VI Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro (RJ), 2014.

_____; CARVALHO, Jefferson da Silva; PESSANHA, Tainá Ribeiro Moço. Arquitetura escolar inclusiva: desafios e possibilidades em relação aos alunos com deficiência visual no campus Campos Centro do IF Fluminense. In: **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, v. 1, p. 75-99-99, 2014.

_____; CARVALHO, Jefferson da Silva; PESSANHA, Tainá Ribeiro Moço. O Edifício Escolar Inclusivo com base na Percepção Ambiental: o Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) como Lugar do Ensino Técnico e Profissional para os Alunos com Deficiência Visual. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 6., 2014, Belém. **Anais...** Belém, PA: UFPA, 2014. 1 CD-ROM.

CRAFT, D. H. *Sensory Impairments*. In: Winnick, J. P. **Adapted Physical Education and Sports**. Illinois: Human Kinetics Books, 1990. p. 209-216

DALE, B. *Issues in traumatic blindness*. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, vol. 86, p. 140-143, 1992. Disponível em: < <http://www.afb.org/afbp/press/jvibclassics.asp>>. Acesso em: 16 set. 2015.

DALBOSCO, C. A. Experiência de si e coordenação da ação docente. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Poiesis / Cultura Acadêmica Editora, 2010.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DISCHINGER, Marta. **Desenho universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____; ELY, V. H. M. B. **Promovendo Acessibilidade nos Edifícios Públicos: Guia de Avaliação e Implementação de Normas Técnicas**. Florianópolis: Ministério Público do Estado de Santa Catarina, 2006.

_____; _____. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira. **Intervention Publique et Dynamique Sociale dans la Production d'un Nouvel Espace de Pauvreté Urbaine: Vila Pinheiros, à Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Université Paris-I Sorbonne, 1993.

_____. Olhares possíveis para o Pesquisador em Arquitetura. In: I ENAMPARQ: Arquitetura, Cidade, Paisagem e Território: percursos e perspectivas, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PROURB, 2010.

_____. **Ambiência: por uma ciência do olhar sensível no espaço**. In: THIBAUD, Jean-Paul. **Ambiances en partages**. A la croisee, 2011.

_____. **Acessibilidade e desenho universal: fundamentação e revisão bibliográfica para pesquisas**. Relatório Técnico. Rio de Janeiro: Núcleo Pró-Acesso/UFRJ, 2012.

_____; BIOCCA, 2016. Projeto "Avaliação de Acessibilidade e Usabilidade no Ambiente Construído". **Relatório de Pesquisa**. Núcleo Pró-Acesso/PROARQ, FAU, UFRJ / CNR ITC. Programa "Ciências sem Fronteiras"/CAPES. 2016.

_____; BRASILEIRO, A.; SANTANA, E. P.; PAULA, K. C. L.; VIEIRA, M. D.; UGLIONE, P. O Projeto como metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P.; BRONSTEIN, L.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **O lugar do Projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa/PROARQ, 2007. p. 504-519.

_____; COHEN, Regina. O Ensino da Arquitetura Inclusiva como Ferramenta para a Melhoria da Qualidade de Vida para Todos. In: Vicente del Rio. (Org.). **PROJETAR: Desafios e Conquistas da Pesquisa e do Ensino de Projeto**. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, v. 1, p. 01-14.

_____; _____; BRASILEIRO, A.; LIRA, E. Acessibilidade plena a museus: perspectivas de uma acessibilidade cultural, sensorial e emocional. In: V Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído; V Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. **Anais...** Florianópolis/SC, 2013.

_____; PINHEIRO, E.; UGLIONE, P.; COHEN, R. Na cidade com o Outro: o papel de Jane Jacobs para a consolidação dos padrões sensíveis das ambiências urbanas. In: III Seminário Internacional Urbicentro, 2012, Salvador da Bahia. **Anais...** Salvador (BA): PPG-UFBA, 2012, v. 1. p. 1-18.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão**: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFMS/PPGE, 2006.

DURAN, A. P. Interação social: o social, o cultural e o psicológico. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 1-8, dez. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ELALI, Gleice Azambuja. Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 2, p. 349-362, Dec. 1997. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan. 2016.

ELY, V. M. B.; DISCHINGER, M. *Learning to Construct a More Inclusive Society Through the Practice of Universal Design Projects*. In: **Designing for the 21ST Century III. An International Conference on Universal Design**, 2003.

FARREL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

_____. MANTOAN, M. T. E.; PANTOJA, L. M. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; SILVEIRA, Alzira Malaquias da. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRETI, C.J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FILHO, Ruy Leite Berger. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 20, OEI: 50 anos de cooperação, maio/agosto, 1999.

FONSECA, R. T. M. O Trabalho Protegido do Portador de Deficiência. In: Instituto Brasileiro de Advocacia Pública (Org.). **Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**. São Paulo: Max Limonad, 1997, p. 135-138.

- FORGIARINI, R. R. **A Produção da Autonomia no Espaço Escolar: Pensando a Escola Inclusiva**. Tese de Doutorado. Porto Alegre (RS): Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Edição 30, abril de 2005. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10028>. Acesso em: 07 abr. 2014.
- FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: Grossi e Bordin (orgs.) **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. _____ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, 2001.
- _____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, M. O Paradigma do Oprimido. **Revista Pátio – Diferentes Paradigmas Educacionais**, Ano IX, n 35, Agosto/Outubro, 2005. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- GIBSON, J. **The Senses Considered as Perceptual Systems**. Boston: Houghtan Mifflin Company, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Marta (org.). **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1983. _____ ; **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GUEDES, L. C. Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior: Questão de Educação e Empregabilidade. Dissertação de Mestrado. Recife (PE): Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 2007.
- GUIMARÃES, M. P. e FERNANDINO, Sandra Fagundes. Coletânea de Critérios para a Acessibilidade. **Projeto Escala Gradativa da Acessibilidade**, fomentado pela CORDE/Ministério da Justiça. ADAPTSE EA UFMG, abril de 2001.

GUISTA, A. S. Educação Inclusiva. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. 2003. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte (MG): PUC Minas, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *La esencia del habla*. In: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

_____. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes. 2ª ed. 2002.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-68.

JOLÈ, Michèle. Reconsiderações sobre o “andar” na observação e compreensão do espaço urbano. **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 45, p. 423-429, set./dez. 2005.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

KASPER, A.A. **Modelo para Avaliação da Acessibilidade Espacial em Escolas Públicas de Ensino Fundamental para Alunos com Restrições Visuais**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: Centro Tecnológico, Programa de Pós-graduação de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LENARDUZZI, D. et. al. **2010: A EUROPE ACCESSIBLE FOR ALL - Report from the Group of Experts set up by the European Commission**. October 2003.

LEITÃO, V. M. Caminhos para a Acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Orgs). **Acessibilidade na UFC**. Tessituras Possíveis. Fortaleza (CE) UFC, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____; _____. Afetividade e Ensino. In: Ezequiel Theodoro da Silva (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações na atualidade**. 1ª. ed. Campinas, SP: Editora Autora Associados LTDA, 2007. v. 1. 160p.

LEININGER, M. **Qualitative research methods in Nursing**. Orlando: Grune & Stratton, 1985.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2007. Disponível em: <<http://200.144.189.32/index.php?modulo=akemi¶metro=20411>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOCH, Márcia do Valle Pereira. **Convergência entre acessibilidade espacial escolar, pedagogia construtivista e escola inclusiva**. Tese de Doutorado. Florianópolis (SC): Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

LYNCH, Kevin. *The Image of the city*. Cambridge: MIT Press, 1960.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: Como Construir uma Escola para Todos? Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MACHADO, M. H.; LIMA, J.P. A Percepção Pedonal pela Pessoa com Mobilidade Reduzida: Um Olhar para a Região Central da Cidade de Itajubá-MG. XXVII Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Transportes (ANPET), 2013, Belém. **Anais...** Belém (PA): ANPET, 2013.

MACHADO, Rosângela. Acessibilidade Arquitetônica. In: SHIRMER et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. **Revista Psicologia de Educação**. São Paulo, nº 20, p.11-30, 1º sem. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. Integração X Inclusão – Educação para Todos. **Revista Pátio**, ano II, nº 5, mai/jun, 1998.

_____. Quem tiver que conte outra. In MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. p. 223-240.

_____. Ensinando a Turma Toda – As Diferenças na Escola. **Revista Pátio – Diversidade na Educação**, Ano V, n 20 – Fevereiro/Abril 2002. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. Educação Inclusiva. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

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

MARTÍN, M. C.; JÁUREGUI, M. V. G.; LÓPEZ, M. L. S. **Incapacidade Motora**: Orientações para Adaptar a Escola. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias online**, v. 18, p. 50-59, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; OLIVEIRA, R.; ELY, V. H. M. B.; ALVES J. B. M. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, 2001.

_____; _____. **Tecnologia para apoio à diversidade**. 2001. Disponível em: < <http://iee.inf.ufsc.br>>. Acesso em: 24 maio 2015.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. **A Nova Maneira de se Entender a Deficiência e o Envelhecimento**. Brasília: IPEA, 2004. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1040.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.) **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2010.

MELO, N. R. de. **Pelos percursos da acessibilidade: afeto e apropriação na ambiência de uma cidade histórica**. Estudo de caso em Ouro Preto, MG. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESSIAS, João Carlos Caselli; CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experientiação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 355-361, 2006 .

MILLER, C. K.. **Conservation in blind children**. Education of the Visually Handicapped. Vol. 1, pp. 101-105. 1969

MIRA Y LOPES, E. **Psicologia geral**. São Paulo: Melhoramentos. 1985.

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

MOMO, A. R. B., SILVESTRE, C., GRACIANI, Z. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: Facilitando o processo de aprendizagem**. São Paulo: Mennon, 2007.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibplex, 2010.

NASCIMENTO, Franclin Costa do. FLORINDO, Girlane Maria Ferreira. SILVA, Neide Samico da. **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NEMSHICK L.A., VERNON M.C., LUDMAN F. *The impacto of retinits pigmentosa on young adults: psychological, educational, vocational, and social considerations*. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 1986, vol. 80, p. 859-862. Disponível em: < <http://www.afb.org/afbpress/jvibclassics.asp>>. Acesso em: 16 set 2015.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAULA, A. R. Princípios Gerais. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos

Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

PEREIRA, M. I. G. G. **Emoções e conflitos**: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

PETITEAU, J.Y.; PASQUIER, E. *La méthode des itinéraires, récits et parcours*. In: GROSJEAN, M.; THIBAUD, J.P. (Orgs.) **L'espace urbain en méthodes**. Marseille: Parenthèses, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 17a ed. RJ: José Olympio, 2005.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula**: concepções de professores e direções para o ensino. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

POKER, R. B. Educação Inclusiva. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. **Texto & Contexto em Enfermagem**, 6 (3), 29-43, 1997.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**, v. 23, p. 261-271, 2015.

PROSHANSKY, Harold M.; ITTELSON, William H.; et all. **An Introduction to Environmental Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.

RATZKA, A. D. A História da Sociedade Inclusiva na Europa. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, PUC Minas, 1999. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: Unesco, 2009.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RHEINGANTZ, Paulo et al. **Observando a qualidade do Lugar**: procedimentos para avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: PROARQ, 2009. Disponível em: <http://www.fau.ufrj.br/prolugar/arq_pdf/livros/obs_a_qua_lugar.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

RIBEIRO, S. L. **Espaço Escolar**: Um Elemento (In)Visível no Currículo. In: **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 31, jul/dez, 2004.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. Brasil: Vozes, 1981.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. Tese de Doutorado. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

SANTOS, A.. O Cego, o Espaço, o Corpo e o Movimento. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 09-11, 1999.

SANTOS, M. F. O.. **A interação em sala de aula**. Recife: Edições Bagaço, 2002.

SARTORETTO, M. L. Os Fundamentos da Educação Inclusiva. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2011. Disponível em: http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em: 20 abr 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. **Revista Integração**, Brasília, n.º. 20, ano 8, pp.8-10, 1998.

_____. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 4ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8- 11.

_____. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHLEE, M. et al. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – Um Debate Conceitual. In: TÂNGARI, V. R.; ANDRADE, R. de; SCHLEE, M. B. (Orgs.) **Sistema de Espaços Livres: o cotidiano, apropriações e ausências**. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU-UFRJ, 2009.

SEKKEL, M. C. Ambiente Construído na Educação Infantil. In: **Revista Pátio – Educação Infantil – A Diversidade como Desafio**. Ano III, n. 9 – Novembro 2005/Fevereiro 2006. Disponível em: <<http://www.artmed.com.br/patioonline/>>. Acessado em: 24 de janeiro de 2014.

_____; MATOS, L. P. . Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Revista Psicológica Escolar e Educacional**, v. 18, p. 87-96, 2014.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP. 2000.

TAVARES, F. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Dissertação de Mestrado. Recife - PE: PPGE/UFPE, 2012.

THIBAUD, Jean-Paul. La Méthode des Parcours Commentés. In GROSJEAN, M.; THIBAUD, J. P. (orgs), **L'espace Urbain en Méthodes**. Marseille: Ed. Parenthèses, 2001.

_____. **Regards en action. Ethnométhodologie des espaces publics**. Bernin: A la Croisée, 2002.

_____. **Une approche pragmatique des ambiances urbaines**. In: AMPHOUX, Pascal ; CHELKOFF, Grégoire ; THIBAUD Jean-Paul. **Ambiances en Débats**. Grenoble: Editions A la Croisée, 2004, p. 145-158.

_____. A cidade através dos sentidos. **Cadernos PROARQ**, n. 18, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura, p. 1 -16, 2012.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-1, Sept. 2002.

TUAN, Yi-Fu. *Humanistic Geography*. In: **Annals of the Association of American Geographers**. 66, p. 266-276 , 1976.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, K. de M. **Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Psicologia, 2008.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Educação profissional e tecnológica: desenvolvimento e inclusão social. In: Seminário Regional Sudeste do Programa TEC NEP - educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais, dez. 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de MG, 2006.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. . Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 225-242, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. Colaboração de Alunos: Um Elemento Essencial para a Elaboração de Currículos no Século XXI. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VITAL, F. M. P.; QUEIROZ, M. A. Acessibilidade. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.
_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARREN D. H.. *Blindness and children: an individual differences approach*. New York, NY, Cambridge University Press. 1994.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZEISEL, John. *Inquiry By Design: Tools for Environment-Behavior*. Research. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1981.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050/1985**. Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente – Procedimento. Rio de Janeiro: ABNT, 1985.

_____. **NBR 9050/1994**. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos – Procedimento. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

_____. **NBR 9050/2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. **NBR 9050/2015**. Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

_____. **NBR 15599/2008**. Acessibilidade - Comunicação na Prestação de Serviços. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 out. 2013.

_____. Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, PUB. CLBR 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 31 jan. 1942.

_____. Lei nº. 4759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 ago. 1965.

_____. Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 ago. 1978.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 6 out. 1988. **Portal do Planalto**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF, 18 abr. 1997b. **Portal do Planalto**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 1999c. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. 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. Brasília, DF, 21 dez. 1999d. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC/SEMT, 2000a.

_____. Lei nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 ago. 2000b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/11/2000>>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 2000c. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2000>>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/10/2001>>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 jul. 2004a. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 5.296, de 20 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n 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. Brasília, DF, 03 dez. 2004b. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 25 abr. 2007. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal MEC**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 out 2011.

_____. Senado Federal. Decreto Legislativo nº. 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 10 jul. 2008b. **Portal do Planalto**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 18 nov. 2008c. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 26 ago. 2009a. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base da Ação TEC NEP** – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionização para Pessoas com Necessidades Específicas. Setec/ MEC. 2010a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n.º 29, de 25 de fevereiro de 2010. Brasília, DF, 2010b. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria29.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. Brasília, DF, 2010c. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011a. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 18 nov. 2011b. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Sistema S. 07 dez. 2011c. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. 2012. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7542-napne-setec&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Decreto nº. 8.268, de 17 de novembro de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 jun. 2014a. **Portal do Planalto**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. **Portal do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. 23 mar 2015a. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 07 jul. 2015b. **Portal do Planalto**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 02 de Março de 2016. **Portal Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 out 2011.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2000-2014**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social**. Copenhague, Dinamarca, 06 a 12 de Março de 1995.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez., 2006a.

_____. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez., 2006b.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de jun. 1994.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. AG/doc3826/99. Guatemala, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP; 2008.

ANEXOS

ANEXO 01: CARTA DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA



Ministério da
Educação



CARTA DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Campos dos Goytacazes, 20 de novembro de 2015.

Ao **Comitê de Ética em Pesquisa**
vinculado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sr(a). Responsável,

Informo que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), *campus* Campos Centro está ciente do projeto de pesquisa intitulado "Arquitetura Escolar Inclusiva", de autoria da pesquisadora e professora Aline Couto da Costa, bem como de suas corresponsabilidades como instituição participante do presente estudo, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional


P/ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
JEFFERSON MANHÃES DE AZEVEDO
Diretor Geral
câmpus Campos - Centro

Portaria nº 1102 de 29/10/2015

ANEXO 02: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
/HUCFF/ UFRJ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Arquitetura Escolar Inclusiva.

Pesquisador: Aline Couto da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52667215.0.0000.5257

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 14/09/2016

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.742.015

Apresentação da Notificação:

Protocolo 019-16. Relatório N2 recebido em 14.9.2016.

Objetivo da Notificação:

Trata-se de Relatório Final.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se Aplica.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Relatório final apresentado com as informações solicitadas (onde cabem) pelo formulário "Roteiro para Elaboração de Relatório Final de Estudos Clínicos Unicêntricos e Multicêntricos", nos itens aplicáveis, como consta no arquivo intitulado "01_relatorio_final_encerramento.pdf", postado em 14/09/2016

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

ANEXO 02: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (continuação)

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
/HUCFF/ UFRJ



Continuação do Parecer: 1.742.015

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se Aplica.

Recomendações:

Não se Aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos no relatório final apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res.CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional n° 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional n° 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	01_relatorio_final_encerramento.pdf	14/09/2016 22:56:37	Aline Couto da Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária CEP: 21.941-913
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 Fax: (21)3938-2481 E-mail: cep@hucff.ufrj.br

ANEXO 02: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (continuação)

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
/HUCFF/ UFRJ



Continuação do Parecer: 1.742.015

RIO DE JANEIRO, 22 de Setembro de 2016

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária CEP: 21.941-913
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 Fax: (21)3938-2481 E-mail: cep@hucff.ufrj.br

APÊNDICES

APÊNDICE 01: CARTA DE APRESENTAÇÃO

Campos dos Goytacazes, 20 de novembro de 2015.

Ao Diretor do *campus* Campos Centro
do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFLUMINENSE).

Prezado Diretor,

Vimos, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada “Arquitetura Escolar Inclusiva” que gostaríamos de realizar nesta instituição de ensino como parte do desenvolvimento e da elaboração de tese de doutorado desta pesquisadora. Para tanto, faremos uma breve descrição do que consiste o trabalho, seus objetivos, procedimentos e possível participação da comunidade escolar, para sua apreciação.

Título da pesquisa: Arquitetura Escolar Inclusiva. Investigações, reflexões e diretrizes, com enfoque em ambientes escolares de Educação Técnica e Profissional vivenciados por alunos com deficiência visual.

Pesquisadora: Doutoranda Aline Couto da Costa – Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No contexto da Arquitetura Escolar Inclusiva, considera-se a importância da conjunção entre Educação e Arquitetura e acredita-se que essa relação, no âmbito da inclusão, pode ser estabelecida através da busca de uma associação entre o entendimento da educação inclusiva - partindo da ideia de que uma escola inclusiva depende da criação de condições de participação e interação da comunidade escolar entre si e com o lugar -, e a acessibilidade plena, que pretende promover condições de experiência desse lugar (DUARTE et al, 2013).

Nesse sentido, parece ser possível avançar nos estudos referentes aos ambientes construídos escolares e promover contribuições em relação à análise e à proposição dos mesmos. Desse modo, este trabalho busca o desenvolvimento de procedimento de análise dos ambientes construídos escolares considerando a associação entre os aspectos que caracterizam a acessibilidade plena e a escola inclusiva, com enfoque ao aluno com deficiência visual na educação técnica e profissional, em prol da arquitetura escolar inclusiva.

Para isso, essa pesquisa será desenvolvida em duas partes principais: fundamentação teórica e abordagem empírica. No caso da segunda, pretende-se realizar uma pesquisa de campo, envolvendo diferentes procedimentos para a coleta de dados nesta instituição, a saber:

- Observação passiva aos alunos com deficiência visual: o pesquisador acompanhará a rotina dos alunos com deficiência visual de modo a conseguir observar as relações que se estabelecem nos ambientes escolares.

- Percursos comentados com alunos com deficiência visual: trata-se de um procedimento que conta com a participação do usuário; que, por sua vez, realiza um determinado percurso e descreve suas sensações e percepções, enquanto o pesquisador o segue, registrando em silêncio suas reações.
- Entrevistas com alunos com deficiência visual e responsáveis;
- Entrevista e/ou questionário com discentes que fazem parte das turmas, que tenham em seu quadro, aluno com deficiência visual.
- Entrevistas com professores e corpo técnico-administrativo cujo trabalho relaciona-se a discentes com deficiência visual ou a ambientes vivenciados por eles.

Esse material será posteriormente analisado e as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do participante em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada uma vez que o nome será substituído de forma aleatória. Os dados e materiais coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável e serão utilizados nesta pesquisa, cujos resultados serão divulgados em sua tese de doutorado, podendo ser publicados posteriormente por meio de artigos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos das finalidades da pesquisa e autorizarão, por escrito, sua participação. No caso específico de alunos menores de idade, assim como os alunos com deficiência visual, os responsáveis farão as autorizações.

A participação será voluntária e, a qualquer momento, o participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta, desistir de participar de alguma etapa ou de todo o processo, bem como retirar seu consentimento. Além disso, será assegurado ao voluntário o acesso às informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, em todas as etapas de sua participação.

Acredita-se que o trabalho poderá contribuir para a investigação, reflexão, debate e conscientização das questões inerentes, além de servir de subsídio para ações em prol da inclusão na escola.

Desde já agradecemos pela colaboração, permitindo o desenvolvimento do trabalho da pesquisadora nesta Instituição de Ensino.

Atenciosamente,

Aline Couto da Costa
Pesquisadora – PROARQ/FAU/UFRJ

Recebido por:
Local e data:

APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL MAIOR DE 18 ANOS - TERMO DE ESCLARECIMENTO -

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Arquitetura Escolar Inclusiva”, que tem como objetivo desenvolver um procedimento de análise dos ambientes construídos escolares adotando critérios que visam representar a relação existente entre a acessibilidade plena e a escola inclusiva, considerando particularmente o(a) aluno(a) com deficiência visual no ensino técnico e profissional.

Sua participação no referido estudo consistirá em responder as perguntas a serem feitas através de entrevistas; realizar percursos comentados (procedimento em que você realizará, em uma única vez, um percurso nos ambientes da instituição e descreverá suas sensações e percepções, enquanto a pesquisadora te seguirá, registrando suas reações) e ser participante de observação passiva (procedimento em que a pesquisadora te acompanhará e observará no cotidiano escolar, por até duas semanas de aulas, registrando as relações que se estabelecem entre você, as pessoas e os ambientes). Todos os procedimentos serão realizados na própria instituição de ensino em que você estuda, no caso, o Instituto Federal Fluminense.

Os benefícios relacionados a sua participação são: possibilidade de cooperar para a produção e/ou aumento de conhecimento científico referente à Arquitetura Escolar Inclusiva, contribuindo para a investigação, a reflexão, o método de análise, o desenvolvimento de diretrizes e ações em relação ao tema, principalmente com enfoque em ambientes escolares de Educação Técnica e Profissional vivenciados por alunos com deficiência visual.

Os riscos relacionados a sua participação são possíveis desconfortos durante a realização das atividades. No caso do procedimento de observação passiva, a pesquisadora responsável pretende manter a discrição e a distância possíveis de modo a não interferir nos processos pedagógicos e nas relações de convivência que se realizam nos ambientes analisados; e em relação aos percursos comentados e entrevistas, serão realizados individualmente a fim de se garantir sua privacidade, além de você poder indicar uma pessoa para te acompanhar, caso se sinta mais confortável.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá se recusar a responder alguma pergunta ou a fazer parte de alguma atividade, desistir de participar por completo da pesquisa, e/ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurado o direito a indenização, a ser avaliado conforme procedimentos legalmente estabelecidos.

Caso concorde em participar, é assegurada sua assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão tratadas de forma anônima, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do participante em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada uma vez que o nome será substituído de forma aleatória. Os dados e materiais coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável e serão utilizados nesta pesquisa, cujos resultados serão divulgados em sua tese de doutorado, podendo ser publicados posteriormente, por meio de artigos e

comunicações em congressos ou eventos científicos.

A pesquisadora em questão, envolvida com o referido projeto, é Aline Couto da Costa, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, com ela, você poderá manter contato pelo telefone (22) 99262-2997 e pelo e-mail arqacc@yahoo.com.br.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, e reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre esse estudo, você deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ, R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n.º 255, Cidade Universitária/Ilha do Fundão - Sala 01D-46/1º andar; pelo telefone (21) 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou por meio do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

-----X-----X-----X-----

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DE ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL MAIOR DE 18 ANOS**

- TERMO DE CONSENTIMENTO -

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li e/ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a pesquisadora Aline Couto da Costa, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu; mais duas testemunhas maiores de 18 anos selecionadas por mim por serem de minha confiança e que, por isso, fizeram a leitura desse termo e estão acompanhando presencialmente esse processo de assinatura do mesmo; e a pesquisadora responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

Data: ____/____/____

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Data: ____/____/____

Nome da Testemunha 01: _____

Assinatura da Testemunha 01: _____

Data: ____/____/____

Nome da Testemunha 02: _____

Assinatura da Testemunha 02: _____

Data: ____/____/____

Nome da Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____