

DANILO BATISTA DE SOUZA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NA ESCOLA PÚBLICA**

MANAUS/AM

2017

DANILO BATISTA DE SOUZA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

MANAUS/AM

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729a Souza, Danilo Batista de
Acessibilidade e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência e/ou
Mobilidade Reduzida na Escola Pública / Danilo Batista de Souza.
2017
128 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria Almerinda de Souza Matos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Acessibilidade. 2. Pessoa com Deficiência. 3. Mobilidade
Reduzida. 4. Políticas Públicas Inclusiva. I. Matos, Maria Almerinda
de Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DANILO BATISTA DE SOUZA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NA ESCOLA PÚBLICA**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, da Faculdade de Educação - FACED,
da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.**

**Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, da Faculdade de Educação - FACED, da
Universidade Federal do Amazonas - UFAM.**

**Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, da Faculdade de Educação - FACED, da
Universidade Federal Fluminense - UFF.**

MANAUS/AM

2017

*Dedico este trabalho à memória de
minha mãe-avó, Evanildes Batista de
Souza, pelo tempo, dedicação e amor
investido em minha criação e incentivo
aos estudos.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, pela saúde, por todas as bênçãos e livramentos derramados sobre minha vida e, por ter iluminado e abençoado meus caminhos até o presente momento.

À minha família, minha mãe Kassia Batista, minha irmã Kariny Litaiff e, em especial meu irmão Maxwell Souza de Oliveira, por despertar em mim o interesse e o insight na área da educação. Assim como, minhas Tias e Tios (Ducy Souza, Taty Batista, Irlene da Silva, Luiz Antônio, Leís Batista e Leilson Batistas) e primos (Danielle Araújo, Ducineia Araújo, Levy Araújo) pela compreensão e apoio familiar.

À minha Mãe Acadêmica, Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (Profa. Mariazinha), minha eterna orientadora, coordenadora e amiga, que me tirou das trevas acadêmicas no terceiro período do curso de Pedagogia (2012/2) e como sempre, acreditou e investiu no meu potencial, obrigado pelas orientações acadêmicas e pessoais, serei eternamente grato por tudo que a senhora contribuiu na minha vida.

A motivação para que esse sonho possa estar mais próximo deve-se a inúmeras pessoas pelas quais convivi, em especial, a Profa. Mariazinha, pelo incentivo aos estudos, motivação nos alunos na graduação e experiências incríveis, dentre elas: iniciação científica, iniciação à docência, organização de eventos científicos, ministração de palestras, elaboração e execução de projetos de pesquisa e extensão, apresentação de artigos em congressos nacionais, internacionais e locais, capítulo de livros e publicações em anais de eventos, entre diversas outras atividades.

Às Professoras da Banca Examinadora, Profa. Selma Suely Baçal de Oliveira (UFAM), pelo apoio desde a graduação, pela história de vida e conquistas na Faculdade de Educação, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF), que conheci em 2014 e a cada ano o carinho, respeito e admiração aumentam e, a Professora Priscila Moreira Corrêa-Telles (UFU) à qual tenho também um carinho muito especial, e admiração por sua trajetória acadêmica e a tenho como referência na área de acessibilidade.

Às minhas amigas-irmãs Geyse Sadim, Vanessa Figueiredo de Carvalho e Vanessa Macedo, pela paciência, apoio, carinho e risadas ... serei eternamente grato.

Aos professores e colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/FACED/UFAM, pelo aprendizado, experiências e discussões nas diversas atividades desenvolvidas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, em especial, Profa. Dra. Wânia Ribeiro Fernandes, Prof. Claudenilson

Pereira Batista, Profa. Cátia de Lemos, Luzia Mara dos Santos, Christiane da Costa Bruce, Rita De Cássia, Marcos Rodrigo Bacelar, Sandra Lucia, Anna Victória, Gianne S. Costa, Anne Lurian Vasconcelos, Larissa Victoria e Emily Vasconcelos.

Aos colegas de trabalho do Convênio NEPPD e SEMED/Manaus (Profas. Norma Stelli, Natália Chaves e Jeane Vasconcelos, Júlia e Daniele Danilo Isabella) e da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus (Evaneide Renovato, Karla Patricia Guimarães Bentes Guimarães, Neida Maria e Roselita Batista) pela troca de experiências que contribuía imensamente em minha formação acadêmica, profissional e pessoais.

A todos que enviaram energias positivas (em especial à Profa. Clotilde Tinoco e Larissa Brito que estiveram presentes até o final), inclusive aqueles que torceram contra minhas conquistas, tentaram puxar meu tapete e que me jogaram pedras, pois foi com essas pedras que eu construí algo muito especial.

E por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro através da bolsa de mestrado, o que possibilitou aquisição de livros e participação em eventos científicos.

RESUMO

O movimento em favor da inclusão escolar orienta que a comunidade acadêmica, a sociedade como um todo e principalmente as escolas se envolvam e preparem a construção de um contexto favorável à inclusão escolar dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, rompendo o paradigma tradicional, buscando atender todos os alunos, propiciando uma escola para todos e respeitando seus direitos. O estudo defendido teve como objetivo analisar a produção científica, a legislação e os subsídios teóricos sobre acessibilidade com vista a inclusão educacional dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública. Para isso, inicialmente mapeamos a produção científica referente à acessibilidade em dissertações e teses na área da Educação (CALADO, 2006; LOCH, 2007; TEIXEIRA, 2008; RISSI, 2010; CORRÊA, 2010; EVANGELO, 2014; OLIVEIRA, 2016; TEIXEIRA, 2016; GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014), identificamos na legislação pátria, leis e decretos (BRASIL, 1985; 1988; 1989; 1990; 1996; 1999; 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2014; 2015), normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade (FREIRE; BETO, 1985; SANFELICE, 1989; BOBBIO, 1992), FREIRE, 1992; ADORNO, 1995; ARAÚJO, 1997; BAHIA, 1998; FRIGOTTO, 2003; LAFTER, 1999; CANOTILHO, 2000; CRESPO, 2000; MAGALHÃES, 2000; DISCHINGER, 2004), bem como conhecemos os subsídios teóricos referentes a acessibilidade (RIBEIRO, 2004; COOPER ET AL., 2005; SASSAKI, 2006; 2009; ARAÚJO, 2003; DISCHINGER, 2009; NUNES; SOBINHO, 2015; PAULA; BUENO, 2006; MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014), inclusão DE CARLO, 2001; SANTOS, 2001; SASSAKI, 2005; 2006; 2010; ROCHA, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2011; SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015), educação inclusiva (MACIEL, 2000; FERREIRA, 2001; SASSAKI, 2005; 2010; FÁVERO, 2004; MANTOAN, 2005; JURDI; AMIRALIAN, 2006; SESTARO, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2011) e os entraves físico, de comunicação e informação aos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública. A investigação foi respaldada na dialética, onde por meio da abordagem qualitativa, nosso estudo configurou-se como descritivo, a coleta de dados foi feita por meio da pesquisa bibliográfica e documental e para interpretação dos mesmos, utilizamos a análise de conteúdo. Diante disso, evidenciou-se a falta de pesquisas sobre acessibilidade no campo da Educação, principalmente sobre a situação da acessibilidade nas escolas públicas e a estrutura física das escolas, bem como os meios de comunicação e informação que apresentam barreiras que impedem e/ou dificultam a inclusão dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida nas escolas públicas. Os direitos referentes à acessibilidade ainda não estão presentes, os documentos oficiais nem sempre se convertem nas práticas educacionais no cotidiano das escolas, o que leva a observar situações que privam os alunos com deficiência do exercício de seu direito à educação inclusiva. Por fim, verificamos com os subsídios teóricos, que a acessibilidade e a educação inclusiva estão intimamente ligadas, um depende do outro, onde essa articulação é necessária para o processo de inclusão escolar e superação dos desafios para a promoção da acessibilidade nas escolas públicas. A acessibilidade é uma condição fundamental para que as pessoas com deficiência tenham uma vida com qualidade e estejam incluídas em todos os contextos.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Pessoa com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida. Políticas Públicas Inclusiva.

ABSTRACT

The movement towards school inclusion guides the academic community, society as a whole and especially schools to become involved and prepare the construction of a context favorable to the school inclusion of students with disabilities and / or reduced mobility, breaking the traditional paradigm, seeking to meet all students, providing a school for all and respecting their rights. The objective of the study was to analyze the scientific production, legislation and theoretical subsidies on accessibility for the educational inclusion of students with disabilities and / or reduced mobility in public schools. To that end, we initially mapped the scientific production related to accessibility in dissertations and theses in the area of Education (LOCADO, 2007; TEIXEIRA, 2008; RISSI, 2010; CORRÊA, 2010; EVANGELO, 2014; OLIVEIRA, 2016; TEIXEIRA, 2016, GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014), we identify in Brazilian legislation, laws and decrees (BRASIL, 1985, 1988, 1989, 1990, 1996, 1999, 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2002, 2003, 2004, 2005, 2007; (Freire et al., 2003), and the general criteria and criteria for the promotion of accessibility (FREIRE, BETO, 1985, SANFELICE, 1989, BOBBIO, 1992). ADORNO, 1995; ARAÚJO, 1997; BAHIA, 1998; FRIGOTTO, 2003; LAFER, 1999; CANOTILHO, 2000; CRESPO, 2000; REFERENCES DISCHINGER, 2004), as well as the theoretical subsidies for accessibility (RIBEIRO, 2004; COOPER ET AL., 2005; SASSAKI, 2006; ARAÚJO, 2003; DISCHINGER, 2009; 2006; MANZINI, 2005; 2015; MANZINI, CORRÊA, 2014), inclusion of CARLO, 2001; SANTOS, 2001; SASSAKI, 2005; 2006; 2010; ROCHA, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2011; SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015), inclusive education (MACIEL, 2000, FERREIRA, 2001, SASSAKI, 2005, 2010, FÁVERO, 2004, JURDI, AMIRALIAN, 2006, SESTARO, 2006; FERNANDES, ORRICO, 2011) , communication and information to students with disabilities and / or reduced mobility in the public school. The research was supported in the dialectic, where through the qualitative approach, our study was set up as descriptive, the data collection was done through the bibliographic and documentary research and for their interpretation, we used the content analysis. The lack of research on accessibility in the field of education, especially on the situation of accessibility in public schools and the physical structure of schools, as well as the media and information that presents barriers that impede and / or hinder the inclusion of students with disabilities and / or reduced mobility in public schools. Accessibility rights are not yet present, official documents do not always translate into educational practices in the daily life of schools, which leads to situations that deprive students with disabilities of the exercise of their right to inclusive education. Finally, we find with theoretical subsidies that accessibility and inclusive education are closely linked, one depends on the other, where this articulation is necessary for the process of school inclusion and overcoming the challenges for the promotion of accessibility in public schools. Accessibility is a fundamental condition for people with disabilities to have a quality life and to be included in all contexts.

Key-Words: Accessibility. Person with Disabilities and/or Reduced Mobility. Inclusive Public Policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Símbolo Internacional de Acesso	52
Imagem 02: O Dedo do Cairo	68
Imagem 03: Perna de Cápua	68
Imagem 04: Cabeça Colossal Omeca	69
Imagem 05: Representação Simbólica de Conceitos	78
Imagem 06: A Rua em Frente à Escola	86
Imagem 07: Obstáculos na Calçada	86
Imagem 08: Degraus em Frente ao Portão	87
Imagem 09: Estacionamento Próximo à Entrada	87
Imagem 10: Balcão em Nível Único	88
Imagem 11: Bebedouro sem Recuo e Alto	88
Imagem 12: Degrau na Soleira da Porta	89
Imagem 13: Corredores em Locais Altos	89
Imagem 14: Escadas muito Estreitas	90
Imagem 15: Rampa Muito Estreita	90
Imagem 16: Falta de Contraste de Cor	91
Imagem 17: Carteiras com Poucas Dimensões	91
Imagem 18: Pouco Espaço entre os Móveis	92
Imagem 19: Mesas ou Pias com Obstáculos	92
Imagem 20: Mesa com Obstáculos	92
Imagem 21: Espaço Inadequado para Materiais	92
Imagem 22: Mobiliário Inadequado às Dimensões	93
Imagem 23: Falta de Contraste no piso/parede	93
Imagem 24: Corredores Estreitos e Prateleiras Altas	94
Imagem 25: Bibliotecas com Muitos Móveis	94
Imagem 26: Portas em Localização Ruim.	95
Imagem 27: Auditório sem Inclinação	95
Imagem 28: Lavatórios em Altura Inadequada	96
Imagem 29: Sanitários Estreitos	96
Imagem 30: Maca em Altura Desconfortável	97
Imagem 31: Chuveiro sem Ducha Manual	97
Imagem 32: Balcão de Distribuição Muito Alto	97

Imagem 33: Corredores Estreito	97
Imagem 34: Rota Inacessível até a Quadra	98
Imagem 35: Quadra sem Contraste	98
Imagem 36: Obstáculos não Identificados no Pátio	99
Imagem 37: Piso Inadequado e com Desnível	99
Imagem 38: Brinquedos Muito Próximos	100
Imagem 39: Piso Muito Duro e/ou Áspero	100
Imagem 40: Entrada da Escola em Rua Extremamente Inclinada	106
Imagem 41: Ônibus com Plataforma	107
Imagem 42: Exemplo da Aplicação dos Pisos Táteis em uma Calçada	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de Dissertações e Teses por Regiões Geográficas Brasileiras ..	27
Gráfico 2: Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior	28
Gráfico 3: Distribuição de Dissertações e Teses com a Palavra-Chave Acessibilidade por Ano	29
Gráfico 4; Distribuição de Dissertações e Teses na Área da Educação por Instituição ..	30
Gráfico 5: Distribuição de Dissertações e Teses na Área da Educação por Ano	31
Gráfico 6: Distribuição de Dissertações e Teses por Temas na Área da Educação	32
Gráfico 7: Distribuição de Dissertações e Teses em Escolas Comuns por Instituições de Ensino Superior	38
Gráfico 8: Distribuição de Dissertações e Teses sobre Acessibilidade em Escolas Comuns por Ano	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.	Antes de Cristo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE's	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação - Portal do MEC
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
CREA/DF	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Distrito Federal
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NEPPD	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
OEs	Objetos Educacionais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PACE	Programa Ação Curricular de Extensão
PAEE	Programa de Apoio Educacional Especializado
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEXTI	Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Introdução	17
2 Método	20
2.1 Procedimentos de Coletas de Dados	21
2.2 Procedimentos de Análise de Dados	23
Capítulo 1	
3 A Produção Científica Sobre Acessibilidade	26
3.1 Pesquisas sobre Acessibilidade	26
3.2 Pesquisas sobre Acessibilidade em Educação	30
3.3 Pesquisas sobre Acessibilidade em Escolas Públicas	38
Capítulo 2	
4 A Acessibilidade Preconizada Pela Legislação Brasileira	43
4.1 A Constituição Federal de 1998 e a Pessoa com Deficiência	46
4.2 A Acessibilidade Frente a Legislação e as Normas Técnicas	50
Capítulo 3	
5 Subsídios Teóricos Referentes a Acessibilidade e Inclusão	67
5.1 Deficiência: Paradigmas de Exclusão/Inclusão em Diversos Períodos Históricos	67
5.2 A Inclusão e a Educação Inclusiva	73
5.3 Acessibilidade: Reflexões e Questões Conceituais	80
5.4 Acessibilidade e os Desafios na Escola Pública	85

5.5 Orientação Pedagógica para o Atendimento Educacional para os Alunos Com Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida	101
5.5.1 Educação Inclusiva	102
5.5.2 Barreiras Arquitetônicas, Material e Equipamentos Pedagógicos na Escola Pública	103
5.5.3 Material Pedagógico Material Pedagógico Acessível no Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais na Educação Inclusiva	103
5.5.4 Equipamentos, Mobiliários e Outros Recursos Acessíveis na Educação Inclusiva	105
5.5.5 Quanto à Formação e Atuação Docente dos Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva	105
5.5.6 Orientações à Gestão Escolar Quanto à Educação Inclusiva	106
6 Conclusão	109
7 Referências	115

1 INTRODUÇÃO

O movimento em favor da inclusão escolar orienta que a comunidade acadêmica, a sociedade como um todo e principalmente as escolas se envolvam e preparem a construção de um contexto favorável à inclusão escolar dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, rompendo o paradigma tradicional e buscando atender todos os alunos, propiciando uma escola para todos, e respeitando seus direitos.

A aproximação com a temática acessibilidade ocorreu durante a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, por meio do ingresso em 2012 ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial - NEPPD/FACED/UFAM, o qual possibilitou o desenvolvimento de duas pesquisas de iniciação científica, publicações em periódico, capítulos de livros, anais de eventos científicos e projetos de extensão.

No ano de 2013, desenvolvemos a pesquisa de iniciação científica intitulada "PIB/SA/0047/2013 - Acessibilidade na UFAM: um Estudo nos Campus da Cidade de Manaus", onde verificamos que a acessibilidade está presente nos discursos, programas e projetos da universidade, porém na maioria dos espaços universitários identificamos barreiras e obstáculos que dificultam a utilização com segurança e autonomia dos diversos ambientes da UFAM. Averiguamos também que a Comissão de Inclusão e Acessibilidade da instituição possibilita a inclusão dos universitários por meio da promoção de acessibilidade tanto física, quanto de informação e comunicação, além de várias campanhas de sensibilização de toda comunidade acadêmica (SOUZA; MATOS, 2014b).

A reflexão sobre acessibilidade no ensino superior, a partir da vivência neste estudo, indicou a amplitude e complexidade do tema, envolvendo as condições de acessibilidade, ou seja, a acessibilidade no ensino superior significa eliminação de barreiras físicas, de comunicação e informação.

Nessa trajetória, a UFAM, como instituição formadora, ainda não consegue efetivar a acessibilidade dos estudantes com deficiências na sua totalidade. Sua prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias pertinentes ainda necessita de adequações para atender esse seguimento da população.

Em 2014, desenvolvemos nossa segunda pesquisa de iniciação científica, intitulada "PIB-SA/0020/2014 - Acessibilidade no Ensino Fundamental: Um Estudo nas Escolas Dos Anos Iniciais na Rede Municipal da Cidade de Manaus/AM", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), onde

possibilitou o mapeamento dos alunos com deficiências na rede municipal, que dos 534, a grande maioria, mais especificamente, 371 alunos, estão no ensino fundamental, desses 279 estão nos anos iniciais.

Outro item destacado no estudo, em relação as ações de inclusão nas escolas, é que muitas ações ainda precisam ser concretizadas, como por exemplo: a lacuna existente na formação dos professores a respeito da inclusão, da acessibilidade, a atuação com pessoas com deficiência, o conhecimento das políticas públicas, a falta de estrutura física nas escolas para que todos possam usufruir os espaços e a participação efetiva dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida nas escolas.

Concluimos com o estudo acima que a situação da acessibilidade das escolas investigadas, apesar de não atenderem a todos os itens dos requisitos mínimos, a existência de uma vontade política para a implementação das políticas públicas e a inclusão dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental por parte da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, juntamente com o Ministério da Educação – MEC, porém, muito ainda precisa ser feito.

Por meio das investigações apresentadas, foi possível a publicação de um capítulo intitulado “Acessibilidade e Políticas Públicas: Um Diálogo sobre Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida” (SOUZA; MATOS, 2014d) no livro “Educação e Política: O Enfoque da Diversidade, Diferença e Deficiência na Amazônia” e um artigo na Revista Amazônica intitulado “Pesquisas em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa Desenvolvidas no NEPPD/FACED/UFAM” (SOUZA; MATOS, 2015).

A participação em eventos locais, estaduais, nacionais e internacionais possibilitou debates enriquecedores que culminaram no aprofundamento teórico sobre a temática acessibilidade e a socialização de resultados de pesquisas desde a iniciação científica na graduação em Pedagogia até a presente etapa no Mestrado em Educação conforme apresentado nas publicações de Souza e Matos (2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2015; 2016a; 2016b; 2016c; 2017) e Matos e Souza (2015a; 2015b; 2016). Além de formações complementares sobre a Avaliação das Condições de Acessibilidade na Universidade Estadual Paulista (2014) e a Acessibilidade Educacional de Surdos - Aspectos Básicos na Universidade Federal de Pelotas (2017).

Nossos estudos e discussões não ficaram apenas no campo teórico e investigativo. Como retorno social, desde o ingresso em 2012, desenvolvemos várias atividades sistemáticas de atendimento a comunidade por meio do Programa de Apoio

Educacional Especializado – PAEE/NEPPD/FACED/PROEXTI/UFAM, com destaque para o projeto de extensão “PACE/PROEXTI/UFAM - 024/2015-01 - Acessibilidade: Contribuindo para a Inclusão de Alunos no Ensino Fundamental”, que teve como subsidiar os profissionais das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Manaus com o intuito de contribuir para o processo de inclusão com base nas políticas públicas educacionais.

Nesta dissertação de mestrado, através da abordagem qualitativa, desenvolvemos nosso estudo descritivo por meio da dialética com o objetivo de analisar a produção científica, a legislação e os subsídios teóricos sobre acessibilidade com vista a inclusão educacional dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública.

A pesquisa bibliográfica e documental nos forneceram meios para obter informações atuais e significantes, relativas à metodologia científica e ao tema proposto para a investigação no que concerne ao paradigma da inclusão escolar.

Diante disso, nosso primeiro capítulo intitulado “**A Produção Científica Sobre Acessibilidade**” apresenta o mapeamento das pesquisas sobre acessibilidade em teses e dissertações no Brasil, com ênfase para as pesquisas na área de educação, contemplando as pesquisas sobre acessibilidade em escolas públicas.

O segundo capítulo, intitulado “**A Acessibilidade Preconizada Pela Legislação Brasileira**” discute com base na Constituição, leis, decretos e demais normativas os instrumentos legais que preconizam a acessibilidade aos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

E os **Subsídios Teóricos Referentes a Acessibilidade e Inclusão**, expostos em nosso terceiro capítulo, aborda o paradigma da exclusão/inclusão em diferentes períodos históricos, a inclusão e a educação inclusiva, reflexões e questões conceituais sobre acessibilidade e a situação da acessibilidade frente a realidade das escolas comuns.

A acessibilidade é uma condição fundamental para que as pessoas com deficiência tenham uma vida com qualidade e estejam incluídas em todos os contextos. Tendo em vista a carência de pesquisas sobre a temática na Região Amazônica e a crescente demanda de alunos com deficiência nas escolas comuns, apresentamos os resultados de nossa investigação intitulada “Acessibilidade e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na Escola Pública”.

2 MÉTODO: APRESENTANDO A PESQUISA

Com o intuito de conduzir a presente investigação, delineamos como âmbito investigativo, primeiramente, a análise da produção científica, a legislação e os subsídios teóricos sobre Acessibilidade, com vista a inclusão educacional dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública.

Para tal, a investigação se fundamenta numa abordagem qualitativa, apresentando-se descritiva, com a descoberta de um espaço rico em conhecimento, sendo capaz de empregar palavras ou fatos em que: “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Destaca-se que não tivemos como objetivo quantificar os dados, inclusive, a inquietação foi, desde logo, com o procedimento e não com o produto ou conclusões fechadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Buscando analisar com base na legislação brasileira e na produção científica a efetivação da acessibilidade como estratégia de inclusão no âmbito educacional, desenvolvemos nossa pesquisa por meio da abordagem qualitativa.

Conforme Minayo (2000, p. 21-22) a abordagem qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, nem reduzido a operacionalização de variáveis, pois abrange o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos sobre determinado fenômeno.

Esta investigação configura-se fundamentalmente, como um estudo descritivo, onde todo item tem sentido na procura do entendimento do assunto investigado, já que

“[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Para Ludke e André (1986, p. 18), o estudo qualitativo “(...) se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada’. As pesquisas descritivas têm como propósito observar, descrever, explorar, classificar e interpretar aspectos de fatos ou fenômenos (DYMIENICE, 2009, p. 91).

O contexto dialético respaldou a investigação por fornecer um diálogo da totalidade, sem que nenhum item do procedimento ficasse abandonado de lado. Deste

modo, expandiu-se em consideração ao fato dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida em relação a Produção Científica, a Legislação Brasileira e os Subsídios Teóricos sobre Acessibilidade, num movimento, ponderando de acordo com a história e considerando a acessibilidade nas escolas comuns.

É respeitável indicar que ‘(...) a dialética é a ciência da destruição de toda a fixidez, de todo o ser aqui, a negação de toda a determinação, a evanescência de toda a certeza no movimento incessante do devir, da evolução para a abolição’ (BROHN, 1979, p. 58).

Pinto (1979) conclui que o homem é sujeito e objeto de investigação e que somente a dialética pode compreender essa dupla relação, visto que “(...) a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética”.

Isso porque o homem é um ser histórico e no decorrer da sua vida, através das vivências, vai se construindo e, simultaneamente, construindo a história. Um fato só vai se tornar histórico a partir da participação do homem como um dos elementos do processo, ou como autor da interpretação do fato (PINTO, 1979).

A educação analisada sob o prisma dialético, diz respeito ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Na intenção de alcançarmos nossos objetivos específicos, com o intuito de identificar a produção científica de dissertações e teses sobre acessibilidade em escolas comuns, a legislação brasileira sobre acessibilidade e os subsídios teóricos referentes a acessibilidade e inclusão, utilizaremos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental.

Por meio da pesquisa bibliográfica, também denominada de pesquisa de fontes secundárias (MARCONI; LAKATOS, 1993), procuramos realizar um apanhado da literatura existente, principalmente em livros, dissertações, teses e produções científicas vinculadas aos periódicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação e outras áreas afins, para isso, onde utilizamos como palavras-chave: acessibilidade, acesso e direito de todos à educação, com o intuito de nos fornecer dados atuais e relevantes sobre a temática acessibilidade e inclusão.

Para recolha das informações, realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Lüdke e André (1986), os dados adquiridos por diversos procedimentos metodológicos, além de desvelar aspectos novos de um problema ou de um tema.

Com isso, no primeiro objetivo, que é mapear a produção científica em dissertações e teses sobre acessibilidade em escolas comuns, nos baseamos nos estudos de Calado (2006), Loch (2007), Teixeira (2008), Rissi (2010), Corrêa (2010), Evangelo (2014), Oliveira (2016) e Teixeira (2016), bem como Glat, Omote e Pletsch (2014).

O segundo objetivo, foi realizado mediante a legislação brasileira, dentre elas nossa Constituição, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Normas Técnicas (BRASIL, 1985; 1988; 1989; 1990; 1996; 1999; 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2014; 2015) e autores como Freire e Beto (1985); Sanfelice (1989), Bobbio (1992), Freire (1992), Adorno (1995), Araújo (1997), Bahia (1998), Frigotto (2003), Lafter (1999), Canotilho (2000), Crespo (2000), Magalhães (2000), Dischinger (2004) nos deram suporte para as discussões.

A fim de atingir nosso terceiro objetivo, realizamos uma pesquisa em documentos e publicações sobre acessibilidade (RIBEIRO, 2004; COOPER ET AL., 2005; SASSAKI, 2006; 2010; ARAÚJO, 2003; DISCHINGER, 2009; NUNES; SOBINHO, 2015; PAULA; BUENO, 2006; MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014); inclusão (DE CARLO, 2001; SASSAKI, 2005; 2006; 2010; ROCHA, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2011; SANTOS, 2001; SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015); educação inclusiva (MACIEL, 2000; FERREIRA, 2001; SASSAKI, 2005; 2010; FÁVERO, 2004; MANTOAN, 2005; JURDI; AMIRALIAN, 2006; SESTARO, 2006; FERNANDES; ORRICO, 2011) que serviram como aporte para essa etapa da pesquisa.

No decorrer da coleta dos dados, almejou-se obter informações sobre a realidade da pesquisa, e para êxito desta, alguns instrumentos de investigação foram selecionados para auxiliar a coleta de dados. Afinal, há que se considerar que na pesquisa qualitativa não há espaços para quebrar, informações isoladas, mas apenas a ideia de um processo sucessivo, em que uma informação leva a outra, sendo que a mesma “(...) se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Essa é a visão que se perseguiu e, para tanto, escolheram-se os seguintes instrumentos para auxiliar a pesquisa: pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O exercício da análise dos dados não se deu de forma isolada, a revisão de estudos na área durante a pesquisa, também auxiliou na comparação dos achados em pesquisas já realizadas, o que nos possibilitou enxergar, com maior clareza, as mudanças que aconteciam nesse processo investigativo.

“Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 200). Eles são construídos ao longo da pesquisa a partir das informações que o pesquisador recolhe da realidade e da luz teórica que se lança sobre elas.

A análise formal dos dados foi desenvolvida a partir do que propõe a análise de conteúdo que tem sido muito utilizada em pesquisas do tipo qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1993; ANDRÉ, 1995; MONTEIRO, 1998; e outros). Essa técnica permite uma análise mais refinada do que foi coletado, capturando o dito e não dito das interações com os documentos. Segundo Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo consiste em:

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo numa pesquisa qualitativa pressupõe investigar a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de fragmento de mensagem sobre um determinado tema.

“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que possam aplicar-se a seu contexto” (KRIPPENDORFF, 1990, p. 28).

“A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame do documento escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção” (KRIPPENDORFF, 1990, p. 28).

Esta técnica contribuiu para a descoberta dos temas significativos ou “núcleos temáticos que deram origem aos resultados da pesquisa. Seu desenvolvimento deu-se a partir de três etapas básicas, conforme sugerem Minayo (1993) e Bardin (2011).

A primeira etapa foi a pré-análise que consiste na organização do material, cuja leitura possibilitou a escolha de algumas categorias, bem como a preparação de apontadores que norteou a interpretação dos subsídios. Após de estabelecidas, as categorias foram distribuídas sob os seguintes eixos: Produção Científica sobre Acessibilidade, Legislação Brasileira sobre Acessibilidade e, os Subsídios teóricos referentes a Acessibilidade e Inclusão.

Realizou-se uma análise crítica a partir de todos os dados coletados no decorrer da pesquisa, identificando e compreendendo a produção científica, os subsídios teóricos e a legislação sobre Acessibilidade com vista a inclusão educacional dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública, aspirando a analisar os dados coletados pretendemos realizar uma Análise de Conteúdo Temática.

Nessa linha, desenhamos nosso estudo na perspectiva de investigar a presença ou ausência dos elementos relativos ao tema proposto, tomando com suporte os objetivos específicos de nossa proposta de pesquisa.

A partir desse embasamento, construíram-se categorias de investigação que nortearam a pesquisa e uma posterior análise. Desse modo, procurou-se alcançar o conceito que abrange o todo presente na pesquisa, visto que na mesma encontram-se várias informações, significações, sendo selecionados de maior importância (GOMES, 2000).

Destarte, foram estruturadas as categorias que norteiam a pesquisa, e serviram como eixos temáticos de nossa análise e interpretação de dados:

- O Mapeamento da Produção Científica sobre Acessibilidade.
- A Legislação Brasileira sobre Acessibilidade.
- Os Subsídios teóricos referentes a Acessibilidade e Inclusão.

Bardin (2011, p.135) lembra que “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir “os núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A outra etapa foi a exploração do material, etapa em que os dados brutos foram subordinados a um estudo mais criterioso, em busca de núcleos de sentido. É nessa fase

que organizamos as categorias temáticas já supracitadas, abrangendo os objetivos do estudo.

A classificação das categorias iniciais deu-se com buscas, procuras, pesquisas e marcações em trechos que apresentaram afinidades de conceitos e que possibilitaram estabelecer uma categoria temática. Após as buscas, procuras, pesquisas e marcações, estes fragmentos foram concentrados num documento específicos e foram feitas novas leituras.

Assim, na produção textual, buscamos identificar conexão nas declarações exibidas, no mesmo passo, em que buscamos bases teóricas que fornecessem subsídios à arguição.

E por fim, a terceira etapa da análise de dados, consistiu no tratamento, inferência e interpretação dos dados, onde a análise ganha maior profundidade e os dados brutos tornaram-se significativos. Nesta fase, o material empírico foi interpretado dentro do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa. É nesta etapa que o pesquisador busca construir teorizações acerca dos achados da pesquisa, acrescentando algo a literatura científica já desenvolvida sobre o assunto (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Norteados por estes percursos acreditamos que a pesquisa foi conduzida de maneira adequada e dentro do que foi planejada, os objetivos foram realizados dentro do prazo, tendo em vista que a pesquisa possibilitou o aprofundamento teórico por meio do levantamento bibliográfico e reflexões críticas trazendo leituras aprofundas a respeito da acessibilidade e o processo de inclusão de alunos com deficiências e mobilidade reduzida na escola pública.

CAPÍTULO 1

3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ACESSIBILIDADE

Para realização deste estudo, de natureza bibliográfica, sobre as publicações referentes à acessibilidade, utilizamos o meio eletrônico como fonte para recolha das informações e o locus foi o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, que é um portal de busca que reúne, em um só lugar, dissertações e teses defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior (SANTOS, 2015; BAPTISTA; FERNEDA, 2016).

O objetivo desta investigação foi realizar mapeamento da produção brasileira, inicialmente sobre a temática acessibilidade em geral e posteriormente, as pesquisas vinculadas ao campo da educação produzida no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dissertações e teses.

3.1 Pesquisas sobre Acessibilidade

Iniciamos a pesquisa definindo como descritor o termo “acessibilidade” levando em consideração todos os campos, foram encontrados 1.877 trabalhos, entre dissertações e teses, no período de 1973 a 2016. Quando realizamos a mesma pesquisa, porém, refinando por assunto, encontramos 442 trabalhos. Nesta pesquisa, levamos em consideração as dissertações e teses que possuem o termo acessibilidade no título, onde encontramos 345 trabalhos, desses, refinamos os trabalhos que possuíam o termo acessibilidade como palavra-chave, onde encontramos 134 trabalhos, além disso, descartamos os trabalhos que não estavam na Língua Portuguesa, por fim, nosso estudo ficou com 127 trabalhos.

Para análise e discussão inicial, trabalharemos com os 127 trabalhos e posteriormente, com os 17 trabalhos, dentre eles teses e dissertações, que estão relacionados com a área da educação. Para isso, elencamos como informações os seguintes dados que serão apresentados e discutidos no decorrer do trabalho: 1) Dissertações e Teses Sobre Acessibilidade Por Região; 2) Dissertações e Teses sobre

¹ Endereço eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Acessibilidade por Instituições; 3) Produções Sobre Acessibilidade por Ano; 4) Dissertações e Teses sobre Acessibilidade na Área da Educação por Instituições; 5) Dissertações e Teses Sobre Acessibilidade na Área da Educação e; 6) Temas Relacionados à Acessibilidade na Área da Educação.

Conforme indica o Gráfico 1, dos 127 trabalhos iniciais desse estudo, 48% foram desenvolvidos em programas de pós-graduação da Região Sudeste do Brasil, seguido de 24% da Nordeste, 20% na Região Sul e 8% na Região Centro-Oeste. Neste estudo, não localizamos trabalhos desenvolvidos na Região Norte, reafirmando a carência de pesquisas sobre acessibilidade (MATOS; SOUZA, 2015a).

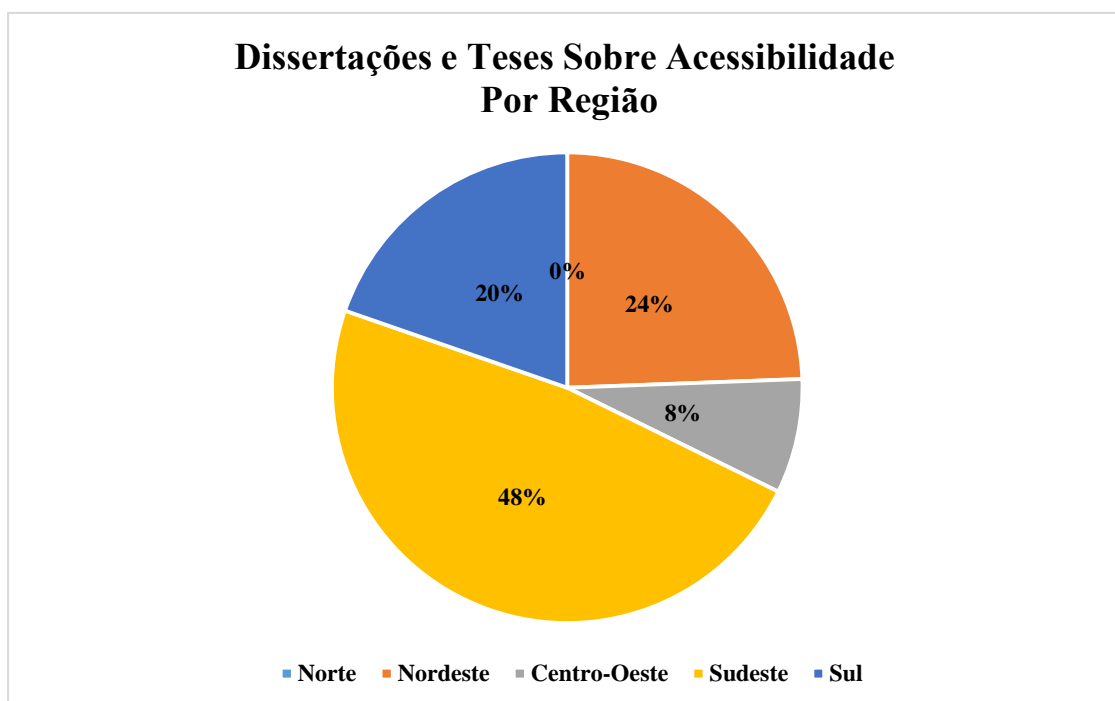


Gráfico 1 – Distribuição de Dissertações e Teses por Regiões Geográficas Brasileiras.

“Tal reconhecimento se deve ao formato e à seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão contínua, com qualidade, nos últimos 40 anos. Nos anos de 1960, havia 38 cursos instalados no país; em 2008 eram 2.588” (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Um dos grandes problemas que ainda assolam o sistema de pós-graduação, a “assimetria regional, já que na Região Sudeste se localizam 61,1% dos programas com mestrado e doutorado –, pode-se identificar um claro avanço quantitativo, que também foi acompanhado de um avanço qualitativo” (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

“E, no Norte, região de extrema importância nacional pela sua dimensão e diversidade, encontra-se uma pós-graduação incipiente, com concentração em dois

estados de uma região de dimensão continental”, mais especificamente em Manaus, no Amazonas e, Belém, no Pará (BRASIL, 2004b, p. 46).

A análise sobre as dissertações e teses sobre acessibilidade por instituições nos revelou que 26 instituições de ensino superior desenvolveram pesquisas com a temática do estudo proposto, conforme na discutido no gráfico anterior, uma diferença expressiva no quantitativo de trabalhos, entre dissertações e teses, é apresentada no Gráfico 2.

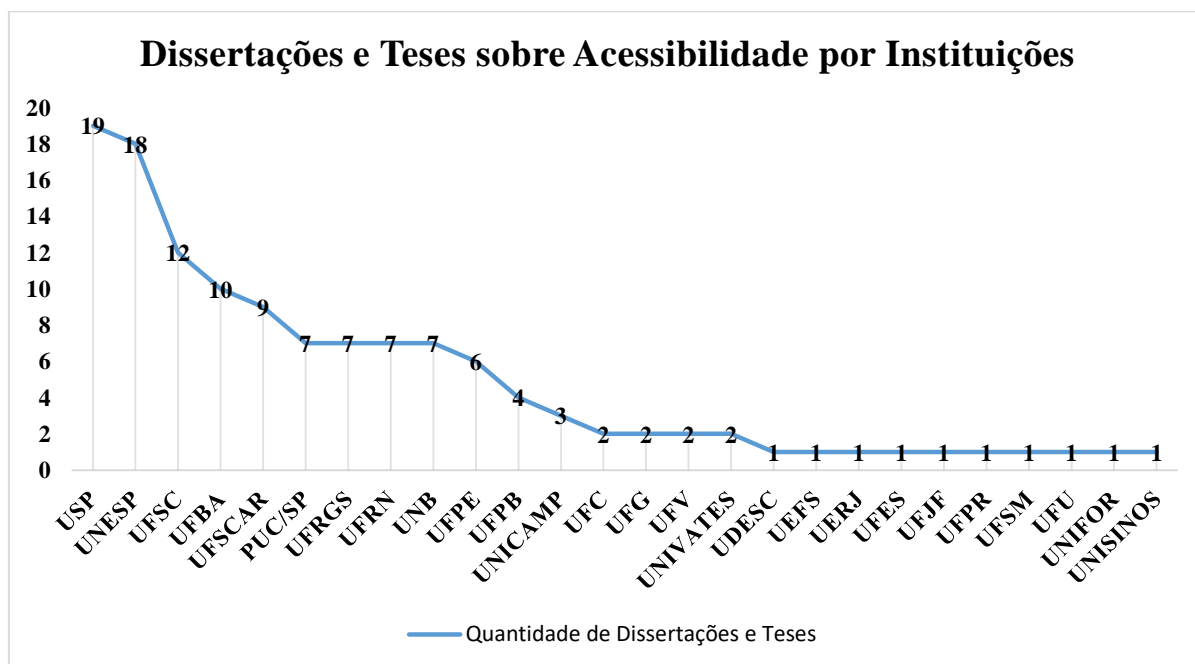


Gráfico 2 – Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior.

Quando nos referimos às dissertações e teses com a palavra-chave acessibilidade, a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambas universidades públicas do Estado de São Paulo, Região Sudeste do Brasil, se destacam em produção acadêmica, com 19 e 18 trabalhos respectivamente.

Segundo Santos (2014), a USP e a UNESP estão entre as 10 melhores instituições de ensino do Brasil, segundo o Ranking Universitário Folha por muitos anos. Dentre os itens avaliados, estão a condição de ensino, pesquisa acadêmica, inclusão de alunos no mercado de trabalho, inovação e relevância internacional.

Também se destacam, no que se refere as instituições de ensino superior a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 12 trabalhos, seguido da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 10 e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 9 trabalhos. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN) e Universidade de Brasília (UNB) contribuem com 7 pesquisas cada.

A Universidade Federal de Pernambuco consta com 6 trabalhos, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com 4 pesquisas e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 3 produções entre dissertações e teses. Em seguida, a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o Centro Universitário Univates (UNIVATES) contribuem com 2 trabalhos em cada instituição.

E por fim, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, contam com 1 trabalho cada.

No Gráfico 3, apresentamos as dissertações e teses que possuem o termo acessibilidade como palavra-chave por ano, nessa investigação, dos 127 trabalhos, 106 são dissertações e 21 são teses. A seguir, esses dados estão mais detalhados.

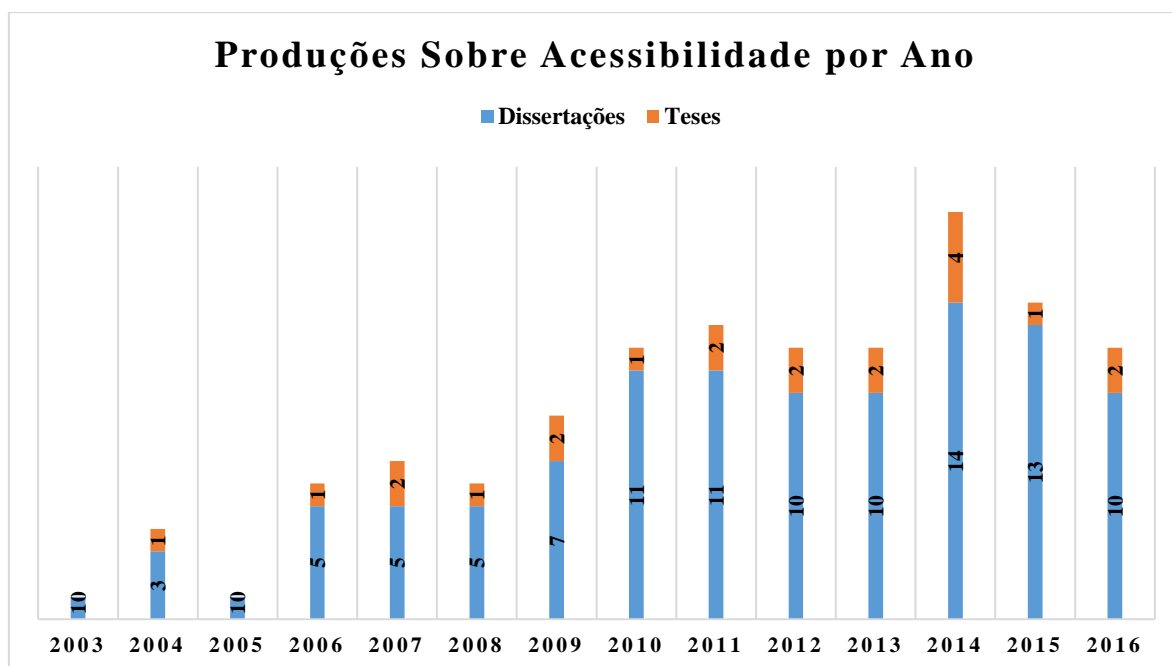


Gráfico 3 – Distribuição de Dissertações e Teses com a Palavra-Chave Acessibilidade por Ano.

Percebe-se que é a partir do ano de 2003 que as primeiras pesquisas aparecem, no caso, 01 dissertação, a primeira tese defendida, é identificada no ano de 2004, a partir daí, com exceção do ano de 2005, os anos subsequentes, até 2016, possuem dissertações e teses defendidas. O ano que identificamos com mais trabalhos, tanto no quantitativo de dissertações, quanto teses, foi em 2014, 10 anos depois da primeira tese pontuada nesse estudo.

3.2 Pesquisas sobre Acessibilidade em Educação

Nesta etapa da investigação, por meio do Gráfico 4, apresentaremos os 17 trabalhos da área da educação, em Língua Portuguesa, entre teses e dissertações, que possuem o termo acessibilidade no título e também como palavra-chave.

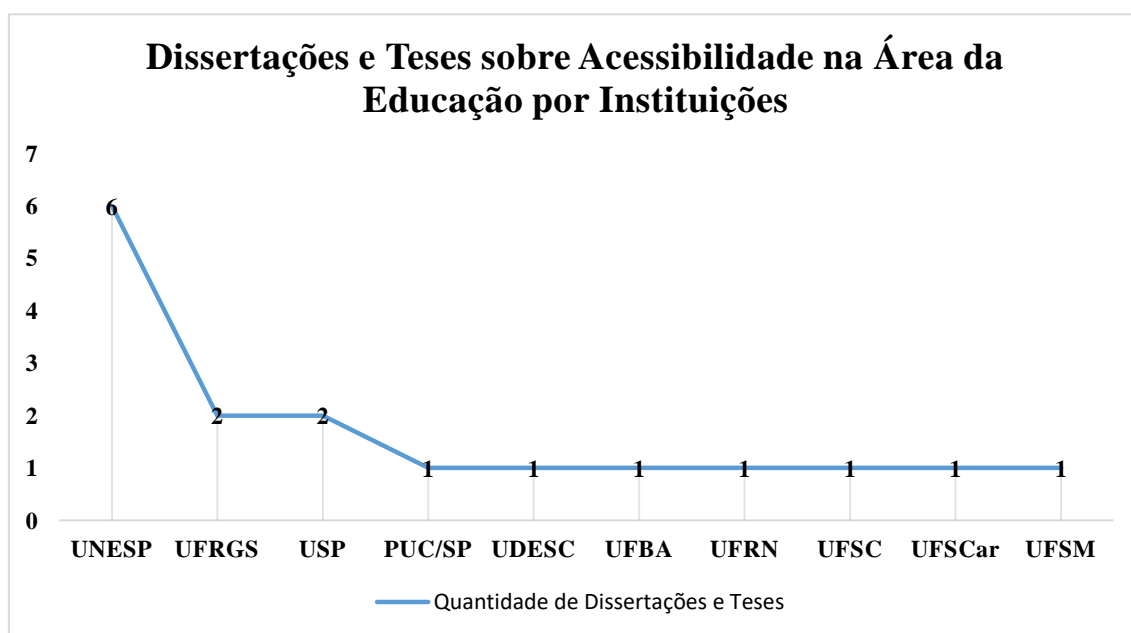


Gráfico 4 – Distribuição de Dissertações e Teses na Área da Educação por Instituição.

Nesse item, levando em consideração as pesquisas sobre acessibilidade na área da educação, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) se destaca com 6 pesquisas, entre dissertações e teses. Com 2 trabalhos cada, identificamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP). E por fim, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) contam com 1 trabalho em cada instituição de ensino superior.

No Gráfico 5, apresentaremos as dissertações e teses, que nesta etapa deste estudo, são identificadas a partir do ano de 2006 até o ano de 2015. Os trabalhos defendidos no período anterior ao ano de 2006 e nos anos de 2012 e 2016, não identificamos trabalhos, tanto teses, quanto dissertações, que possam estar vinculados na área de educação. A seguir, demonstramos a distribuição de dissertações e teses na área da educação por ano.

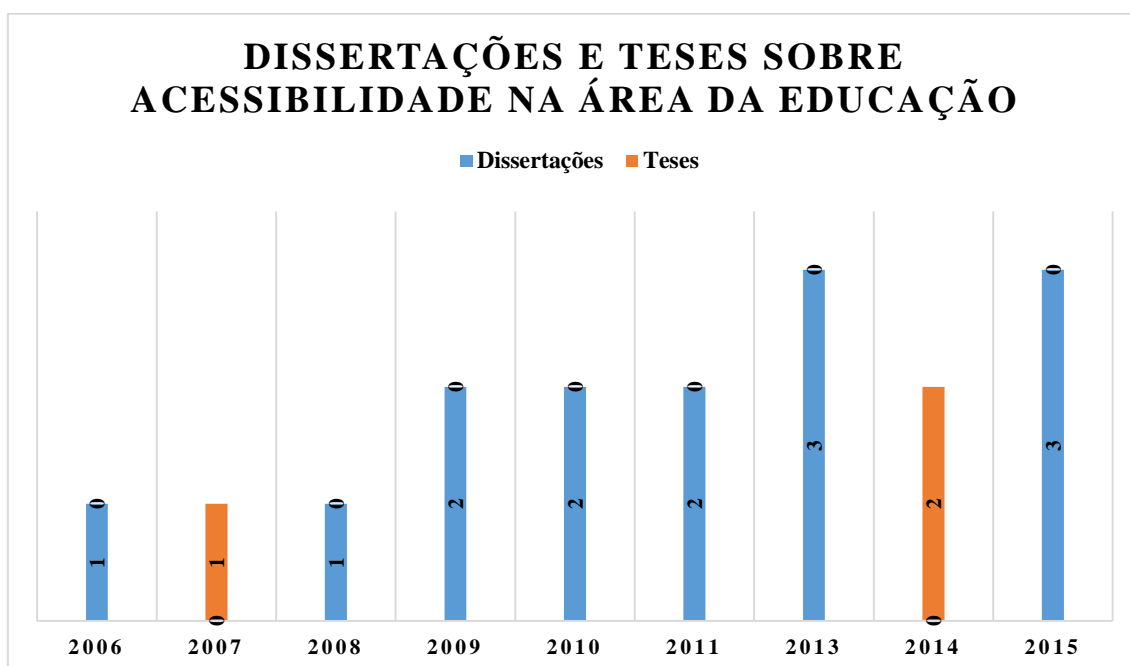


Gráfico 5 – Distribuição de Dissertações e Teses na Área da Educação por Ano.

No ano de 2006 identificamos apenas 1 dissertação, seguido de 1 tese em 2007, 1 dissertação em 2008, 2 dissertações em 2009, 2 dissertações em 2010, 2 dissertações em 2011, 3 dissertações em 2013, 2 teses em 2014 e 3 dissertações em 2015. Destacamos ainda que em 2012 não identificamos nenhuma produção relacionada à educação e que as únicas teses que aparecem nesse estudo são referentes ao ano de 2007 e 2014.

Com os dados apresentados no Gráfico 5, identificados 14 dissertações e 3 teses defendidas no período de 2006 a 2015, tendo em vista que somente essas 17 pesquisas se encaixaram nos critérios nesta etapa do estudo, que são: pesquisas com termo acessibilidade tanto no título, quanto na palavra-chave, tenham a Língua Portuguesa como idioma e que estejam relacionadas à área da educação.

O último gráfico, representado pelo Gráfico 6, apresenta a distribuição da quantidade de pesquisas, dentre dissertações e teses, com temáticas relacionadas à

acessibilidade no campo da educação. A leitura dos 17 trabalhos abordados nesta etapa do estudo nos possibilitou agrupar os temas voltados à acessibilidade, conforme o predomínio do assunto ou o enfoque adotado em cada pesquisa. Assim, agrupamos os trabalhos em 6 em categorias que são: 1) Ambiente Escolar/Inclusão Escolar (Em Geral); 2) Políticas Públicas/Legislação; 3) Deficiências Específicas: Física, Visual e Auditiva; 4) Altas Habilidades/Superdotação e 5) Ensino Superior.

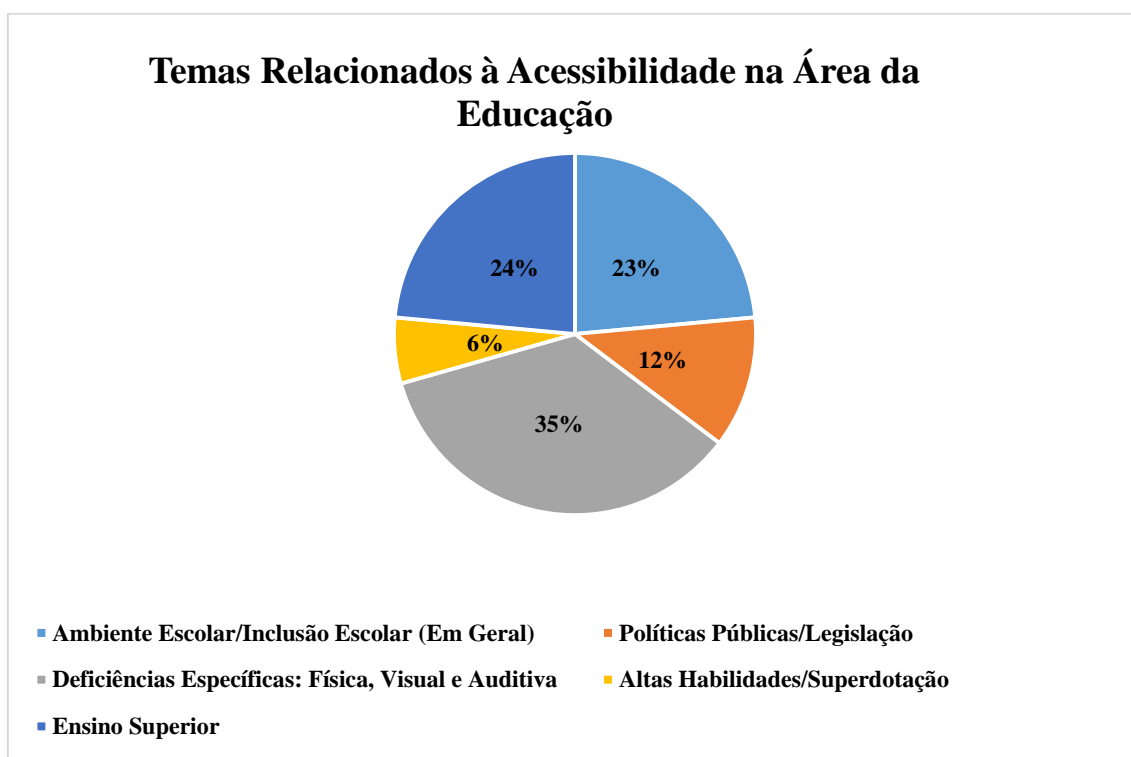


Gráfico 6 – Distribuição de Dissertações e Teses por Temas na Área da Educação.

No primeiro eixo, apresentaremos pesquisas sobre acessibilidade que buscaram analisar o ambiente escolar e o processo de inclusão como um todo, representando 23% dos trabalhos, dentre dissertações e teses, nesta etapa do estudo, trazendo a defesa de uma escola para todos, onde os alunos, com deficiência ou não, possam utilizar todos os espaços, com segurança e autonomia, independentemente de suas especificidades (CALADO, 2006; LOCH, 2007; CORRÊA, 2010; AVILA, 2013).

No estudo de Calado (2006), “a elaboração de alternativas para o planejamento de ambientes destinados à utilização de todas as pessoas, com a utilização de vistoria técnica orientada pela NBR 9050”, foi seu objetivo principal. A pesquisa evidenciou que,

“apesar dos significativos avanços garantidos pelas leis específicas que garantam às pessoas com deficiências o direito à cidadania, o ambiente físico das escolas ainda contém muitos obstáculos que impedem a mobilidade das pessoas com deficiência, evidenciando seu despreparo para recebê-las, reforçam uma segregação não desejada, porém, ainda, muito presente em nossa sociedade. E que “para alcançarmos uma configuração espacial que favoreça a sociabilidade e a interação entre indivíduos com diferentes condições físicas, é necessária a compreensão plena das atividades desenvolvidas em cada espaço, desde a concepção dos equipamentos até as necessidades pedagógicas individuais, tendo em vista criar ambientes que estimulem o desempenho das tarefas de maneira independente, sem auxílio de outros” (CALADO, 2006).

Loch (2007), dentro do processo de inclusão escolar de crianças com deficiências, verificou a “convergência entre elementos que orientam a Acessibilidade Espacial Escolar e a Pedagogia Construtivista no contexto da Escola Inclusiva, onde essa convergência existe e pode ser explorada para melhorar o processo de Inclusão Escolar” (LOCH, 2007).

Mediante os estudos de Corrêa (2010), onde se “elaborou um protocolo para avaliar as condições de acessibilidade física das escolas da Educação Infantil, visando ao aspecto de locomoção dos alunos com deficiência”. Com a aplicação do protocolo, foi possível comparar e apresentar as condições de acessibilidade de cada elemento do protocolo, entre os estabelecimentos de ensino avaliados. O retorno acadêmico-científico-social do protocolo para a avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil se dá pelo fato de ser “um instrumento de medida útil e prático para os profissionais da educação, assim como também pode ser utilizado para fim de reforma e adaptação das escolas da Educação Infantil já construídas” (CORRÊA, 2010).

Por fim, a pesquisa de Avila (2013), teve como proposta

“reconhecer demandas vivenciadas por crianças com deficiência no contexto escolar, dentre elas a necessidade de otimização da adequação postural em sala de aula, posto que a cadeira de rodas utilizada e a cadeira escolar convencional não asseguram um bom posicionamento e conseqüentemente, um bom desempenho na aprendizagem. Além da confecção de um dispositivo de adequação postural composto por peças (encosto e assento) que permite o posicionamento da estrutura em cadeiras escolares” (AVILA, 2013).

A segunda categoria, intitulada Políticas Públicas e Legislação, que correspondem a 12%, discutem sobre a afinidade entre orientações internacionais e a concepção dos documentos legislativos direcionados às pessoas com deficiências, por meio de processos dinâmicos, motivados por várias situações, possibilitando a assimilação e permuta de concepções, numa relação orgânica e não divididas por classes, que abarca ainda as próprias legislações a nível local e debates por direções do campo de atuação (TEIXEIRA, 2008; LOPES, 2009)

No estudo de Teixeira (2008), é discutido e analisado “os ordenamentos jurídicos referentes à acessibilidade no período de 1990 a 2005, de países como o Brasil, Bolívia e México, três países da América Latina”. Os resultados apontam que

“as orientações internacionais publicadas pela ONU e a UNESCO entre 1990 e 2005 constituíram importantes fatores de socialização de requisitos mínimos de direitos a serem garantidos às pessoas com deficiência. A cooperação do Brasil nessas reuniões promoveu um detalhamento maior de questões previamente abordadas, além da aproximação conceitual com as recomendações internacionais. As orientações internacionais, conseqüentemente, motivaram, inspiraram e orientaram a criação de direitos, ou seja, uma base a ser congregada pela legislação, que chega a ser de importância de orientação internacional, particularmente quando os países são assinantes desses documentos. Ressaltasse os progressos nos documentos legislativos e os aspectos culturais de acessibilidade congregados à realidade dos países estudados, bem como um estudo mais aprofundado sobre os aportes do Desenho Universal e da Ergonomia na ascensão da educação escolar da pessoa com deficiência” (TEIXEIRA, 2008).

A pesquisa de Lopes (2009), analisou

“a nova visão mundial sobre as pessoas com deficiência e a acessibilidade, positivada no marco legal da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotados em 13 de dezembro de 2006, por meio da Resolução 61/106, durante a 61ª sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), parte do conjunto de tratados internacionais de direitos humanos existentes desde 1948” (LOPES, 2009).

No terceiro item, apresentaremos pesquisas que equivalem a 35% dos trabalhos, trazem o processo de inclusão com foco em alguma ou algumas deficiências específicas, dentre elas identificamos a deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência motora (RAMOS, 2009; MARTINS, 2010; MARTINS, 2011; GREGÓRIO, 2011; MARCOS, 2013; MELO, 2014).

A pesquisa de Ramos (2009), tem a “independência em locomoção para as pessoas com deficiência visual” como objeto de estudo, “tendo em vista que essa é uma das áreas que proporcionam maior incidência de situações de exclusão, por impedir um direito fundamental de todo cidadão, que é o direito de ir e vir”. Os resultados mostraram que, “com a utilização de uma linha-guia, plaquetas informativas e uma sinalização sonora, acionada pelo toque da bengala, ou seja, materiais de baixo custo, é possível oferecer uma trilha acessível às pessoas com deficiência visual” (RAMOS, 2009).

Martins (2010), investigou as “condições de acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação oferecidas aos alunos com deficiência visual e física matriculados na rede municipal de ensino de São Paulo, como forma de garantir seu acesso e participação nas atividades curriculares”. Dentre as sugestões, destacamos o

“aprimoramento do trabalho realizado na Secretaria de Educação onde foi apontada a necessidade de investimento em formação continuada e na produção de materiais sistematizados a partir das práticas dos próprios professores. Além disso, também são sugeridas estratégias para que a construção de todas as propostas que envolvam o processo de inclusão ocorra de forma articulada entre os profissionais das equipes de Educação Especial, Informática Educativa e Ensino Comum” (MARTINS, 2010).

Na investigação de Martins (2011), o foco principal foi a “proposição de uma metodologia para avaliação em acessibilidade ao computador e à comunicação alternativa para alunos com deficiência física”. Como resultado,

“foi possível a construção de fluxogramas que orientam o processo de avaliação, uma ferramenta útil de apoio aos professores e demais profissionais de equipes interdisciplinares. Assim, as equipes formadas por educadores, profissionais da saúde, designers, engenheiros, e tendo os usuários como protagonistas, podem realizar um processo de avaliação eficaz para seleção da tecnologia assistiva para o acesso ao computador e à comunicação alternativa, bem como o desenvolvimento de novos produtos e recursos inclusivos” (MARTINS, 2011).

No estudo de Gregório (2011), foram descritas e analisadas “características de acessibilidade que devem ser encontradas nos Objetos Educacionais (OEs), nos conceitos de Física, disponibilizados no repositório do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), para pessoas com Deficiência Visual”. Conforme os resultados encontrados,

“os desenvolvedores de softwares educacionais precisam considerar a utilização dos recursos da Tecnologia Assistiva e observar as diretrizes da acessibilidade da World Wide Web Consortium, principal organização de padronização da World Wide Web, ao desenvolverem OEs. Também, constatou-se falta de inclusão, bem como de acessibilidade na escola, além da importância da mediação do professor para uma efetiva interação dos participantes com esses objetos” (GREGÓRIO, 2011).

Marcos (2013), avaliou as “soluções ergonômicas, fundamentadas nos conceitos acessibilidade para aprendizagem inclusiva adequada, ou seja, para o desenvolvimento de interfaces seguindo as necessidades de indivíduos com deficiência visual e/ou auditiva na educação à distância”. Os resultados encontrados apontaram que

“havia inconformidades do ponto de vista da usabilidade e da acessibilidade na interface, onde as melhorias foram projetadas de modo que possam ser aplicadas por professores e designers visando contribuir para melhorar o acesso das pessoas, inclusive as que possuem deficiência, à educação à distância” (MARCOS, 2013).

O estudo de Melo (2014), abordou a “acessibilidade na educação musical para pessoas com deficiência visual no contexto do ensino regular”. Como resultado,

“constatou-se que a educação Inclusiva não tem encontrado um espaço amplo nas práticas escolares e que o número de escolas regulares preparadas para incluir, de fato, os alunos com deficiência visual na aula de música, é muito restrito, sobretudo na utilização de recursos adaptados, que visem o desenvolvimento de novos critérios metodológicos para o seu aprendizado” (MELO, 2014).

O penúltimo e quarto item, que compreende a 6% desta etapa do estudo, traz uma única pesquisa, mais especificamente a de Camargo (2013), que teve como objetivo “compreender as estratégias de acessibilidade educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação, que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar”. Como principal resultado,

“constatou-se que os programas de enriquecimento extraescolar estudados desenvolvem diferentes e diversas estratégias de acessibilidade educacional voltadas para estudantes com AH/SD, que contribuem significativamente para a constituição da sua acessibilidade educacional, bem como para a sua acessibilidade e inclusão na escola, destacando-se em relação às demais, aquelas relacionadas às oportunidades e valorização da expressão das AH/SD nas diferentes linguagens” (CAMARGO, 2013).

O quinto e último item, trazem as pesquisas que investigaram a acessibilidade no ensino superior, tanto na graduação até a pós-graduação, e esses estudos correspondem a 24% dos trabalhos das pesquisas sobre acessibilidade na área da educação (CORRÊA, 2014; CIANTELLI, 2015; BRANCO, 2015; BAÚ, 2014).

A investigação de Corrêa (2014), “buscou por meio da realização de três estudos, analisar as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo”. Os resultados indicaram que

“os coordenadores entrevistados estabeleceram boa convivência com os alunos com deficiência e, embora careçam de preparo e formação específica para isso, relataram ações, que influenciaram mais na permanência dos alunos com deficiência, do que em seu acesso a Instituição de Ensino Superior pesquisada” (CORRÊA, 2014).

Ciantelli (2015), analisou “as ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em prol da participação de estudantes com deficiência no ensino superior e coordenadores dos núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013”. E constatou-se que

“apesar dos avanços na mudança de discurso sobre a temática, a história da pessoa com deficiência ainda é marcada por tensões no campo do ativismo, das organizações políticas e representativas e nas normas legais, indicando que muito há que se fazer para garantir a participação de sujeitos nessa condição em contextos mais elevados de ensino. Identificou-se também que, apesar de alguns núcleos se encontrarem em fase inicial de operacionalização, sua

criação parece indicar um caminho possível para favorecer a participação do estudante com deficiência na universidade. Verificaram-se ainda quais ações estão sendo realizadas e, em igual medida, quais barreiras ainda precisam ser superadas no contexto universitário” (CIANTELLI, 2015).

Na investigação de Branco (2015), foram analisados “os suportes e as barreiras de acessibilidade encontradas pelos estudantes com deficiência, diante da sua participação no Ensino Superior de Pós-Graduação”. Pelo desenvolvimento do estudo,

“foi possível notar a presença de mudanças parciais para as remoções de barreiras arquitetônicas, fato que pode contribuir para a inserção de estudantes com deficiências físicas e/ou mobilidades reduzidas, nesse nível de ensino, em detrimento da inserção de outros tipos de deficiências, os quais exigem alterações de outra natureza. De um modo geral, verificou-se que as unidades universitárias da UNESP vêm desenvolvendo ações, porém ainda insuficientes, para a garantia da permanência de pessoas com deficiência em níveis qualificados de ensino, tal como a Pós-Graduação. Entretanto, as unidades universitárias da instituição ainda têm, como principais desafios: modificações estruturais, remoção de preconceitos, maior apoio de âmbito metodológico, aquisição de softwares, maior utilização das tecnologias de informação e comunicação. Percebeu-se a ausência de equipe de profissionais especializados de suporte educacional, para lidar com as demandas específicas desse grupo” (BRANCO, 2015).

Por fim, Baú (2014), teve como objetivo “investigar as condições de acessibilidade e o nível de satisfação dos alunos com deficiência, em uma instituição de ensino superior”. Os resultados demonstraram que

“a estrutura arquitetônica da universidade, mesmo com a ausência de alguns elementos, era suficiente para assegurar a acessibilidade do aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida, em suas dependências e que, apesar de dois itens relativos a estrutura física não atenderem totalmente à norma vigente, no contexto geral, os alunos com deficiência apresentaram plena satisfação com vistas à acessibilidade na universidade” (BAÚ, 2014).

Após o exposto das produções científicas, muitas pesquisas apontam que alguns dos fatores que interferem na concretização da real inclusão são, por exemplo, a lacuna existente na formação dos professores a respeito da inclusão, da acessibilidade, a atuação com pessoas com deficiência, o conhecimento das políticas públicas, a falta de estrutura física nas escolas para que todos possam usufruir os espaços e as dificuldades e o assistencialismo aos alunos com deficiência.

O desafio atual da educação é a inclusão de todos os alunos e/ou comunidade escolar em todos os processos, respeitando suas especificidades, caracterizando de fato a inclusão.

3.3 Pesquisa sobre Acessibilidade em Escolas Públicas

Encontramos nessa investigação, sete estudos que abordam a acessibilidade e o processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida em escolas no que se refere ao cumprimento das políticas públicas de acessibilidade (CALADO, 2006; LOCH, 2007; TEIXEIRA 2008; RISSI, 2010; CORRÊA, 2010; EVANGELO, 2014; TEIXEIRA, 2016).

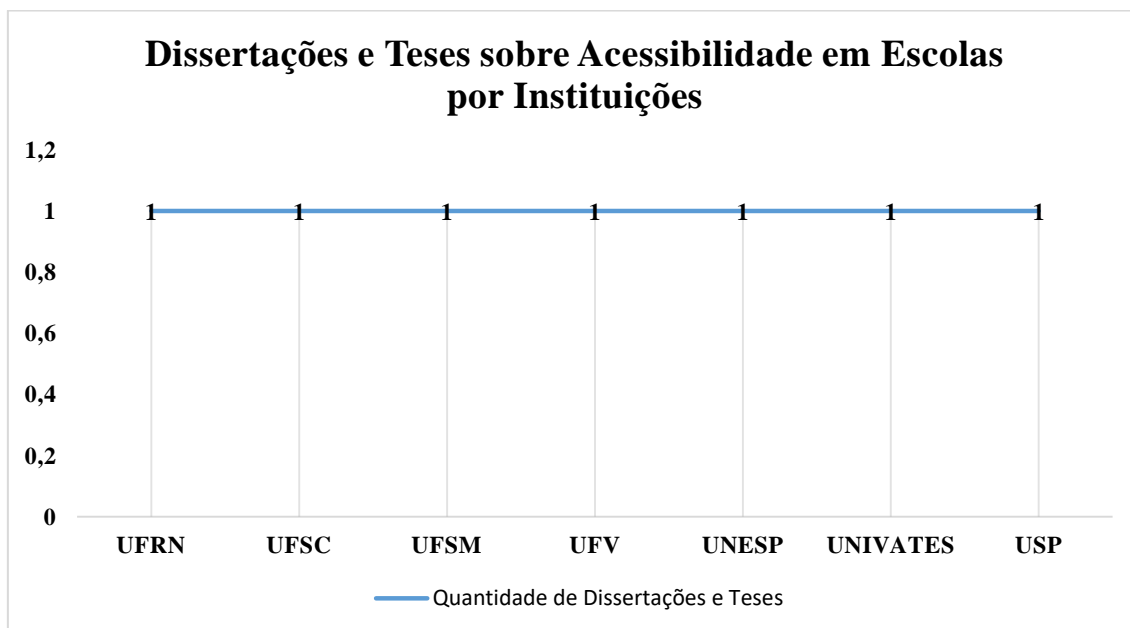


Gráfico 7 – Distribuição de Dissertações e Teses em Escolas Comuns por Instituições de Ensino Superior.

A pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi desenvolvida por Calado (2006) que teve por objetivo “analisar a qualidade do atendimento às pessoas com deficiência possibilitado pelo espaço físico de duas escolas municipais em Natal/RN, que já haviam passado pelo processo de intervenção indicado pelo Ministério Público” (CALADO, 2006).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigou-se por meio de Loch (2007) “a convergência entre elementos que orientam a Acessibilidade Espacial Escolar e a Pedagogia Construtivista no contexto da Escola Inclusiva” (LOCH, 2007).

Já a investigação de Teixeira (2008) vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) teve como objetivo “discutir e analisar os documentos legislativos sobre acessibilidade em países como o Brasil, Bolívia e México, países da América Latina, e confrontar seus teores, averiguando quais as

afinidades entre as mesmas e as orientações universais conexas ao assunto (TEIXEIRA, 2008).

Rissi (2010), em sua dissertação de mestrado do Centro Universitário UNIVATES, investigou “o processo de inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física de uma escola pública no município de Estrela/RS e como este processo repercute na aprendizagem e no desenvolvimento” (RISSI, 2010).

Na dissertação de Corrêa (2010), vinculada Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, objetivou “elaborar um protocolo para avaliar as condições de acessibilidade física, em termos de locomoção, das Escolas da Educação Infantil, assim como identificar a organização, os pontos de perigo, dos espaços físicos, os elementos e materiais das escolas da Educação Infantil” (CORRÊA, 2010).

Evangelino (2014) ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa, almejou “avaliar a acessibilidade e a mobilidade arquitetônica em escolas de Ensino Fundamental de Viçosa-MG” (EVANGELINO, 2014).

E por fim, Teixeira (2016) em sua investigação analisou como “as ações referentes à acessibilidade para crianças e adolescentes com deficiência constitui-se na prática da escola e da instituição de acolhimento”. Tal pesquisa, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (TEIXEIRA, 2016).



Gráfico 8 – Distribuição de Dissertações e Teses sobre Acessibilidade em Escolas Comuns.

A pesquisa de Calado (2006) evidenciou que, “apesar dos significativos avanços garantidos pelas leis específicas que garantem às pessoas com deficiência o direito à cidadania, o ambiente físico das escolas ainda contém muitos obstáculos que impedem a mobilidade das pessoas com deficiência evidenciando seu preparo para recebe-las” (CALADO, 2006).

Confirma ainda que,

“as ações relacionadas à acessibilidade física têm sido marcadas pela adoção de soluções paliativas que dificultam a melhor adequação do espaço, acumulam barreiras e reforçam uma segregação não desejada, porém, ainda, muito presente em nossa sociedade” (CALADO, 2006).

“Para alcançar uma configuração espacial que favoreça a sociabilidade e a interação entre os indivíduos com diferentes condições físicas, é necessária a compreensão plena das atividades desenvolvidas em cada espaço, desde a concepção dos equipamentos até as atividades pedagógicas individuais, tendo em vista criar ambientes que estimulem o desempenho de tarefas de maneira, independente, sem o auxílio de outros” (CALADO, 2006).

“A inserção da preocupação com a acessibilidade na tomada de decisões, direcionadas para o projeto arquitetônico e urbanístico, possibilitaria a diminuição da contínua necessidade de se re-projetar e adaptar espaços, definitivamente, como importante componente da produção do espaço (CALADO, 2006)”.

Loch (2007), em sua tese de doutorado, o trabalho conclui-se que “a convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar e Pedagogia Construtivista existe e pode ser explorada para melhorar o processo de Inclusão Escolar” (LOCH, 2007).

Os resultados da investigação de Teixeira (2008), demonstram que

“as orientações internacionais proclamadas pela ONU e a UNESCO entre 1990 e 2005 instituíram enormes fatores de socialização de requisitos mínimos de garantias a serem garantidos às pessoas com deficiência” (TEIXEIRA, 2008).

“A cooperação do Brasil nessas reuniões causou uma exposição maior de pontos abordadas anteriormente, assim como, da afinidade conceitual com as orientações universais” (TEIXEIRA, 2008).

“Ao mesmo tempo, a Bolívia passou-se a planejar a educação escolar da pessoa com deficiência por meio da ideia de equiparação de oportunidades, com diferentes temas versando sobre aspectos da acessibilidade” (TEIXEIRA, 2008).

“O México menciona as pessoas com deficiência em seus documentos legislativos específicos para educação e ampliou outros direitos legais direcionadas às suas necessidades de acessibilidade física, de comunicação e de convivência em sociedade” (TEIXEIRA, 2008).

“A afinidade entre a socialização das orientações internacionais e a elaboração de documentos legislativos direcionados as pessoas com deficiência não é uma ação unidimensional, mas sim ativo, numa atividade de motivação, assimilação e conceituais, numa relação orgânica e não dividido por classes, que abrange ainda as legislações de nível micro (local) e debates de grupos e direções do campo de atuação” (TEIXEIRA, 2008).

“As orientações universais, assim sendo, motivam, inspiram, orientam e limitam a preparação de direitos legais, ou seja, um subsídio a ser congregado pelos documentos legislativos, que chega a ter peso de orientação universal, principalmente quando os países são assinantes desses documentos” (TEIXEIRA, 2008).

Na dissertação de Rissi (2010), destaca-se que

“o processo de inclusão é um exercício que requisita intervenção e estudo de seus participantes, e contribui para aquisição de novos conhecimentos, não só por parte da aluna com deficiência visual, mas também dos colegas, professores e funcionários da escola. Os vínculos pessoais e profissionais apresentados na convivência com referida aluna favoreceu o aprendizado da mesma e do grupo no ambiente escolar, fazendo com que ela se sentisse acolhida participantes da turma e da escola” (RISSI, 2010).

Corrêa (2010) em sua dissertação de mestrado, com

“a elaboração e aplicação do protocolo de acessibilidade para a educação infantil, foi possível comparar e distinguir as condições de acessibilidade de seis escolas avaliadas” (CORRÊA, 2010).

“No estudo, as escolas avaliadas precisam pensar em algumas formas de resolver as situações de perigo criadas pelos buracos, blocos de concreto e pedaços de árvores presentes” (CORRÊA, 2010).

“Em relação aos parques infantis, não foi encontrado equipamento recreativo adaptado para os alunos com deficiência, assim como de alguns elementos de segurança, como: a) cintos de segurança nos balanços, no gira-gira e nas gangorras; b) grades de proteção no escorregador; c) acabamentos de proteção

nas porcas, pinos ou em outros materiais pontiagudos; d) grades de proteção ao redor dos balanços e no gira-gira; e) isolamento ou retirada dos equipamentos recreativos danificados. É necessário, ainda, que as escolas avaliadas construam passarelas entre os seus equipamentos recreativos” (CORRÊA, 2010).

“Como contribuição, a utilização do protocolo, na avaliação da acessibilidade física das escolas de Educação Infantil, tem como objetivo auxiliar os governantes municipais, responsáveis por elaborar os padrões de infraestrutura dessas instituições, na identificação dos parâmetros nacionais, nas normas gerais e critérios básicos estabelecidos pela legislação nacional, para promover ambientes acessíveis” (CORRÊA, 2010).

Evangelino (2014), trouxe como resultados que

“havia poucos alunos com deficiência e mobilidade reduzida nas escolas e que nenhuma delas é acessível, sendo analisadas apenas as escolas que possuíam crianças com deficiência física” (EVANGELINO, 2014).

“Verificou-se que nenhuma das escolas escolhidas eram adaptadas e foram mapeadas as barreiras enfrentadas pelas crianças para acesso e uso dos refeitórios, salas de aula e bebedouros. Diretores, professores e funcionários avaliaram negativamente os acessos e as dimensões dos espaços e citaram a falta de capacitação profissional como o fator predominante para não implementação da Inclusão Escolar” (EVANGELINO, 2014).

“Os alunos avaliaram bem a qualidade ambiental das escolas, sendo a maior parte das sugestões dos alunos relacionadas à quadra e ao parquinho. Foram elaboradas propostas de adaptações para serem executadas ao longo do tempo nas escolas e também recomendações básicas para a construção de novas escolas. Concluiu-se que há poucos avanços em termos de acessibilidade e mobilidade arquitetônica nas escolas analisadas de Viçosa” (EVANGELINO, 2014).

E por fim, no estudo de Teixeira (2016), constatou-se que,

“mesmo com avanços na política nas políticas públicas que tratam a respeito dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência, eles ainda enfrentam barreiras diariamente. Além disso, verificou-se que o atendimento sobre acessibilidade permanece sem muito esclarecimento, causando confusão com o termo “acesso” e geralmente atrelado a estruturas arquitetônicas” (TEIXEIRA, 2016).

Após o exposto, baseados em Glat, Omote e Pletsch (2014), entendemos que a produção do conhecimento científico na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste caso, as dissertações e teses apresentadas neste estudo, tem servido mais como uma revelação dos impasses enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e inclusão das pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 02

4 A ACESSIBILIDADE PRECONIZADA PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975, define que o termo "pessoa deficiente" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Acessibilidade é a possibilidade que um indivíduo tem de comunicar-se, de compreender e de integrar-se ao espaço urbano, bem como interagir com outros cidadãos, tendo ou não limitações de mobilidade ou de percepção sensorial. A acessibilidade integral implica em acessibilidade às edificações, a comunicação, ao meio urbano, aos transportes, aos equipamentos e aos serviços.

O conceito de acessibilidade está sendo entendido e valorizado cada vez mais como algo bom para todos, bem como exigido pela população, como critério de qualidade e como direito básico dos cidadãos. A inclusão educacional dos alunos com deficiência não será uma realidade se não modificarmos, transformamos ou adequarmos nossas cidades e escolas.

A acessibilidade oferecida pelo meio urbano reflete a qualidade de vida da sociedade. A experiência e os estudos demonstram que é o meio físico, mais precisamente o meio urbano, que determinam os efeitos da idade e da deficiência, sobre as atividades da vida diária de uma pessoa, impondo restrições e limitações. O conforto e a segurança são enfatizados no projeto dos ambientes e equipamentos, na funcionalidade dos espaços edificados, onde implanta-se sinalização tátil, sonora e visual de forma integrada, incluindo rotas acessíveis e padronização das soluções adotadas (CREA-DF, 2008).

O direito das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida está amplamente garantido em tratados internacionais e na Legislação Federal. Entretanto, as dificuldades de locomoção em meios de transportes, as barreiras arquitetônicas, barreiras urbanísticas e a incapacidade de lidar com pessoas com necessidades especiais saltam aos olhos, revelando uma dicotomia entre legislação em vigor e sua aplicação no cotidiano das pessoas, das escolas entre outras.

A efetiva aplicação da legislação existente altera o ambiente, possibilitando sua utilização por todos e resgatando a dignidade das pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, torna imprescindível proporcionar mecanismos para que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida tenham a possibilidade de extrapolar os limites de suas casas e possam fazer parte, efetivamente da sociedade.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CENSO GEOGRÁFICO 2015, IBGE) do ano de 2015, 12.877.400 pessoas possuem algum tipo de deficiência, que somam 6,2% da população brasileira (IBGE, 2015). No Amazonas 23,2 %, que equivale a 1.015.384 amazonenses, ocupando o 16º lugar no ranking nacional, e Manaus, é a quinta colocada em porcentagem no estado do Amazonas com 25,6%, o que equivale a 461.414 pessoas com algum tipo de deficiência (CENSO GEOGRÁFICO 2010, IBGE).

As vias públicas, transportes públicos, espaços culturais e esportivos, templos, estabelecimentos comerciais como farmácias, lojas, shoppings, bares, supermercados, restaurantes, hotéis, estações, terminais de transporte público e edifícios públicos em geral devem estar adequados para que todos possam utilizá-los de forma independente e segura.

Este estudo é uma pequena contribuição no contexto educacional que indica situações de acessibilidade nas escolas comuns buscando provocar a reflexão de todos diante da prescrição de desenho universal transcrito abaixo:

“o desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal em evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para as pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos” (SASSAKI, 2005, p. 140).

Ao pensarmos em oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, temos que reconhecer o espaço escolar como ambiente de interações dialógicas que possibilite a realização individual de todos os alunos.

Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno.

Estudos vêm mostrando que as diferenças individuais, do ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais.

Dessa forma, o que estamos defendendo neste estudo é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, entre as quais se insere os alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Frente ao paradigma inclusivo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação, atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista verdadeiramente democrática e de qualidade.

Os direitos humanos têm promovido inúmeros debates, teóricos por excelência. Nesse sentido e com muita propriedade, é Bobbio (1992, p. 5) quem nos ensina que "os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem". Ensina também que (ibidem, p. 10) "a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular as reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido".

Justifica-se a importância desses termos no nosso estudo, reivindicação de direitos, reconhecimento dos mesmos como fundamentais, justos, sua garantia de cumprimento e contradição entre o discurso e a prática, pois, enquanto a consciência Universal dos Direitos Humanos é cada vez mais forte, paradoxalmente, eles são cada vez mais desrespeitados.

As preocupações com a defesa dos princípios fundamentais extensivos a todos os homens estão expressas na Declaração Universal dos Direitos Humanos do Homem, proclamada e adotada a 10 de dezembro de 1948, em assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, França.

A formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito a instrução crescente, de resto, da sociedade para sociedade, primeiro elemento, depois secundário, e pouco a pouco até mesmo uma universitária (BOBBIO, 1992, p. 75)

A não garantia de acesso e permanência de todos na escola é a forma mais perversa e irremediável de exclusão escolar e, conseqüentemente, de toda exclusão social, pois negue o direito elementar de cidadania.

Bobbio (1992, p. 30) afirmar que os direitos do homem nascem com direitos naturais universais, desenvolvendo-se como direitos positivos particulares para, finalmente, encontrar em sua plena realização como direitos positivos universais.

Magalhães (2000, p. 35) diz que uma das formas para se alcançar o ideal de universalização dos direitos humanos é através da divulgação e conscientização da população, pois nada possui a força de um povo instruída, questionador de direitos, ou seja, a força da cidadania.

Dos estudiosos do assunto, um dos que melhor conseguiu captar a essência desta expressão tão vulgarizada em nosso país nos últimos anos foi Arenot, que, com precisão, resume a cidadania ao direito de ter direitos (LAFER, 1999, p. 146) entende-se esses direitos como direitos efetivados, passíveis de uso por qualquer cidadão.

Vale ressaltar que o acesso inclusivo os benefícios oferecidos pela sociedade são, cada vez mais, considerados como perda de toque do grau de desenvolvimento de uma cidade ou de um país (CRESPO, 2000, p. 1)

A concretização desses direitos tem reflexo imediato na inserção dos mesmo os textos legais, com prevalência para o Constitucional. Só a partir da garantia desses direitos é que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida podem buscar o pleno exercício da cidadania.

4.1 A Constituição Federal de 1988 e a Pessoa com Deficiência

Nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) tem como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A inserção da Constituição Federal de forma que garantam direitos das pessoas com deficiência vem demonstrado a importância dada pela Constituinte a esse grupo social. Contudo, estes direitos não são os mesmos dos demais cidadãos, diferenciando-os apenas quanto às medidas especiais usadas pelos deficientes para exercê-las, o que se torna indispensável, portanto, os direitos são os mesmos, mas o meio utilizado para usufruí-lo é que é diferente.

Dentro do constitucionalismo pátrio, a Carta Política de 1988, inspirada nos princípios fundamentais de cidadania e da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, 2º e 3º), é o que melhor expressa o anseio dos cidadãos para uma vida melhor para uma sociedade inclusiva.

No que se refere ao direito à igualdade, o artigo quinto da Constituição Federal de 1988 trata genericamente do princípio de igualdade, quando expõe:

“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada nos termos seguintes” (BRASIL, Constituição 1998, 2000, p. 05).

Exigi-se uma igualdade material através da Lei, devendo tratar-se por " igual o que é igual e desigualmente o que é desigual" (CANOTILHO, 2000, p. 418). Como foi dito, os direitos dos cidadãos são os mesmos, mas as condições para exercê-los não. Sabias palavras de Miranda (1998, p. 202): “os direitos são os mesmos para todos; mas, como nem todos se acham em igualdade de condições para os exercer, é preciso que essas condições sejam criadas ou recriadas através da transformação da vida e das estruturas dentro das quais as pessoas se movem.

A inobservância dos incisos do Artigo 8º da Lei Nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, dentre outras disposições constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa.

Outras leis vieram garantir o direito à igualdade, tais como a Lei número 10048/00, que dá prioridade ao atendimento de pessoas com deficiência nas repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos, empresas públicas de transporte e concessionárias de transporte coletivos, assegurando-lhe os apontamento diferenciado e atendimento imediato, além de garantir o acesso aos logradouros e sanitários públicos.

No que se refere ao direito à saúde, o Estado deve manter políticas públicas para além de deixar os indivíduos são, previne-lo de doenças, pois de acordo com a literatura especializada no assunto, sabe-se que 70% das deficiências podem ser prevenidas uma vez que decorre, em grande parte, de fatores como a desinformação precariedade dos serviços de atenção primária saúde, falta de saneamento básico, desnutrição e outras carências diversas (ONU, 1994, p. 91)

Crespo (2000, p. 4) acredita que os serviços poucos devem estar capacitados para, na sua própria comunidade junto de sua família, presta atendimento integral à saúde pessoa com deficiência.

Este atendimento deve incluir desde a prevenção precoce de deficiências até a concessão de tecnologia assistir, tais como cadeiras de rodas e bengalas.

É importante que os serviços sejam oferecidos de forma descentralizadas para que a pessoa com deficiência possa ser atendida em locais próximos à sua residência, facilitando sua locomoção.

Isto não esgota o direito à saúde, pois esse engloba o direito à habilitação e reabilitação, devendo ser entender saúde como estado físico e mental que possibilita o indivíduo ter uma vida normal, integrada socialmente (ARAÚJO, 1997, p. 47).

O Direito ao Trabalho é estabelecido na Carta Política de 1988 que trata, em seu Artigo 37, VIII, de disposições gerais sobre a administração pública, assegurando as pessoas com deficiência reserva de vagas nos cargos e empregos públicos.

Qualquer pessoa, para garantir sua subsistência, precisa trabalhar, as pessoas com deficiência não fogem à regra. O acesso ao mercado de trabalho mostra-se com uma das mais eficazes formas de propiciar condições de inclusão social, agindo como afirmador social e exercitador da dignidade humana da pessoa com deficiência.

Esse acesso ao mercado de trabalho no setor privado está previsto com a reserva obrigatória de vagas (de 2% a 5%) das empresas com 100 ou mais empregados para reabilitar ou pessoas com deficiência conforme o artigo 93 da Lei N 8213 de 1991.

Apesar de não expressamente previstos de um texto constitucional, O Direito Transporte, entende-se ser imprescindível sua efetivação como fundamenta-se a seguir. O Artigo 227, parágrafo segundo assim dispõe: "a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e de edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, afim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência (BRASIL, Constituição de 1988, 2000, p 127) ".

A concretização desses direitos é fundamental para o deficiente, pois o habilita para usufruir muitas outros, tais como o direito trabalho, lazer, a escola, entre outras. Porém, não basta oferecimento de ônibus adaptados e condições de aquisição para veículo adaptado sem, contudo, mudar toda uma concepção de engenharia urbana excludente para adotar uma engenharia inclusiva, concretizada até, sobretudo pelo município.

O Direito à Vida Familiar, em seu texto constitucional, em seu artigo 227, parágrafo primeiro, traça metas a serem cumpridas pelo Estado, pela sociedade pela família com relação à criança, ao adolescente, ao idoso e a pessoa com deficiência

“II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como intervenções sociais do adolescente com deficiência, mediante o tratamento /treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivo, com a eliminação de preconceitos obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, Constituição de 1998, 2000, P. 127).

Araújo (1997, P. 51) afirma que o direito à vida familiar é o direito da pessoa com deficiência de se relacionar com a família esclarecida, sem preconceitos, que os aceite sem piedade, sem superproteção ou segregação.

Muito se fala do ensino especializado com a Constituição, no que se refere ao O Direito à Educação, em seu artigo 208, trata do assunto, ressaltando que a educação da Pessoa com deficiência deve ser preferencialmente em rede regular de ensino. O artigo 208, o dever do Estado com a educação será este efetivada mediante a garantia de “III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição 1988, 2000, p. 119).

Dentre os direitos e garantias fundamentais, é estabelecido que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a igualdade. Trazendo a educação como um dos direitos sociais, onde no Art. 208, o Estado deve garantir de forma obrigatória e gratuita, a Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1988, 2009), onde o ensino deve ser ministrado no seguinte princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206) além do caso dos alunos com deficiência, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A estrutura física das escolas deve sofrer modificações com a construção e reformas necessárias, observando atendimentos das mais técnicas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade (BRASIL, Decreto N° 3298/99).

Como se vê, a educação é direito de todos e as escolas, devem ser preparadas para receber os alunos com deficiência, tanto no que se refere ao ambiente físico, através da remoção de barreiras ambientais, como no que se refere as atitudes de todos os envolvidos.

O Direito à Assistência, no artigo 203, contém especificamente esse direito, “V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de promover a própria manutenção ou pela provida por sua família, conforme dispuser a lei” (BRASIL. Constituição de 1988, 2000, p. 117)".

Ressalta-se que a concessão fica sujeito ao prévio exame médico e laudo pericial realizados pela equipe médica do INSS (Lei N° 8742/93, artigo 20, parágrafo sexto).

Abordando sobre o Direito ao Lazer, Cultura e Esporte, no artigo 227 da Constituição trata do tema, observando que:

“Artigo 227 - é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar vida, à saúde, alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de todos e forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão” (BRASIL, Constituição de 1988, 2000, p. 126).

Sobre o Direito à Eliminação de Barreiras Arquitetônicas, a Constituição no artigo 227, parágrafo primeiro, inciso segundo dispõe sobre o tema e no artigo 244, das disposições constitucionais gerais dispõe: "A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, os edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existente a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência (BRASIL, Constituição de 1988, 2000, p. 133).

Em seus Art. 244 e 227, dispõe sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, conforme as normas, atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência, para garantir o acesso ao direito à educação e o respeito, buscando eliminar os obstáculos arquitetônicos e qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 1988, 2010).

A eliminação de barreiras ambientais (arquitetônicas) é fundamental para que uma pessoa com deficiência possa inserir-se na sociedade de forma integrada os seus direitos de estudar, locomover-se, e vestir-se, praticar esportes, trabalhar, etc. (CRESPO, 2000, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 tratou de garantir às pessoas com deficiência alguns direitos, que devem, infelizmente, serem vistos com patamares diferentes da efetividade, ou seja, deveriam produzir todos os seus efeitos de imediato, contribuindo assim para a proteção contra qualquer desigualdade.

Entretanto, apesar da previsão constitucional, ainda há descaso das prefeituras e governos quando concedem autorização para construção de edifícios sem adaptação para as pessoas com deficiência, ou quando não utilizam semáforos sonoros para as pessoas com deficiência visual, diante muitos outros exemplos.

4.2 A Acessibilidade Frente a Legislação e As Normas Técnicas

O crescimento espontâneo das cidades brasileiras propiciou o surgimento de barreiras arquitetônicas e urbanísticas além das sociais ou invisíveis. Consta-se que o

ambiente urbanístico não é propício para efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo de acessibilidade, propiciador de todos os demais.

Ressalta-se que a acessibilidade não se resume ao direito de locomoção independente, apesar de assim transparecer, mas também envolve o direito à informação, à comunicação e ao voto. Portanto, permiti a uma pessoa com deficiência exercer plenamente sua cidadania, implica fazer cumprir os direitos humanos já reconhecidos.

O espaço concreto dos municípios é o cenário onde se desenvolve esta ação. Implementar medidas de acessibilidade, sobretudo no espaço urbano, democratizando seu uso, possibilita que os ambientes se torne acessíveis a todos.

A cada dia cresce a busca de diretrizes que orientam os municípios na elaboração de políticas públicas que contribui para o processo de adequação dos ambientes coletivos as exigências da população, precisamente o grupo de pessoas que apresenta necessidades especiais em acessibilidade.

Nesse contexto, o acesso aos elementos que compõem o ambiente é fator a ser trabalhado no processo de planejamento das cidades. Assimilar o que de fato é acessibilidade torna-se fundamental para o alcance de uma cidade mais humana, onde toda população possa conquistar sua plena cidadania (BAHIA, 1998, p. 12).

Não é difícil chegar à conclusão de que a eliminação das barreiras físicas é muito mais fácil que as sociais. Estas demandam tempo e estratégias distintas para suas soluções. Portanto, para efetivação do artigo terceiro, IV da Constituição Federal e dos artigos terceiro e oitavo da Declaração do Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, que visam a eliminação ou a minimização dessas barreiras.

Bahia (1998, p. 27) expõe sobre importância de campanhas de sensibilização e de informação sobre a matéria: “As campanhas de sensibilização têm efeito educativo e devem, por isso, fazer parte do processo de planejamento, aliadas às intervenções que elimine as barreiras físicas.

Quando o governo brasileiro procura garantir e efetivar os direitos elencados pela Constituição para pessoa com deficiência, dentre eles o de acessibilidade, está efetivado também os direitos humanos. Por isso, em 1996, criou o programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujo objetivo, dentre outros, é garantir um conjunto de leis e normas técnicas sobre acessibilidade que surgiram do fruto de reivindicações das pessoas com deficiência, em busca de um espaço de igualdade, ou seja, de cidadania.

Antes da década de 1980, as reivindicações das pessoas com deficiência nunca se tornaram preocupação no Estado brasileiro. Entretanto, esse quadro começou a mudar,

mesmo que timidamente, a partir de 1980, quando foi instituída uma comissão nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que estabeleceu um plano de ação a curto, médio e longo prazo, onde problema de acessibilidade foram contemplados.

Especificamente sobre as legislações, principiamos mencionando a Lei Nº 7.405 (BRASIL, 1985), que em seus oito artigos estabelece a obrigatoriedade na colocação de forma visível ao público do “Símbolo Internacional de Acesso” nos lugares e serviços que possam ser acessadas, circuladas e utilizadas pelas pessoas com deficiência.



Imagem 01: Símbolo Internacional de Acesso.
Fonte: Inlua-se, 2017.

Mas essa colocação não é feita de qualquer forma, só se dará em locais, edificações onde funcionam órgãos públicos e serviços, que comprovadamente sejam adequadas as pessoas com deficiência, dentre elas, instituições de ensino em todos os níveis, que possibilitem condições de acesso adequado ou por meio de rampas construídas, ou seja, o acesso e a circulação das pessoas usuárias de cadeira de rodas não sejam impedidas por nenhum obstáculo, além de pisos antiderrapantes, corrimão de ambos os lados, bebedouros adaptados, guias e calçadas rebaixadas, portas, corredores e elevadores largos e nos sanitários adaptados para o uso das pessoas com deficiência.

Diante do exposto referente a essa lei, nos questionamos sobre o que está estabelecido e o que encontramos em nosso cotidiano, pois se passaram praticamente trinta e dois anos da aprovação desse dispositivo legal e ainda encontramos, em muitas situações o descaso ou mesmo o não cumprimento desse direito.

Todos os direitos referentes às pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) já foram apresentadas neste estudo. Ressalta-se, todavia, que o fundamento de todos esses direitos se encontra na dignidade da pessoa humana e na garantia do exercício da cidadania, para que assim não haja desigualdade sociais e que qualquer preconceito ou discriminação seja eliminado.

A Lei Nº 7.853 (BRASIL, 1989) assegura às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive o direito à educação (BRASIL, 1988; 1989), dentre os quais a inserção da modalidade Educação Especial, em instituições públicas e privadas, no sistema educacional e a oferta de forma obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino.

Essa foi a primeira lei que dispões sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Por esta lei fica transferida aos estados e municípios a responsabilidade pela adoção de normas que elimine as barreiras de acesso das pessoas com deficiência a edificações, espaços urbanos e meios de transportes.

Além disso, faz com que a CORDE desenvolva ações no sentido de defender os valores básicos de equidade e de justiça social, valorizando e assegurando o exercício dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei Nº 8.069 (BRASIL, 1990), no que se refere ao Direito à Educação da criança e do adolescente assegurando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Art. 53), ensino fundamental, obrigatório e gratuito além do atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54 e Art. 208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino será baseado pelo princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 3º) e a educação escolar básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Art. 4º), além do atendimento educacional especializado gratuito e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, ao público-alvo da educação especial, que são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, 2013).

Especificamente com o termo acessibilidade, o primeiro documento brasileiro que consta é a Portaria N.º 1.679 (BRASIL, 1999), do Ministério da Educação (MEC), que mais tarde foi substituída pela Portaria Nº 3.284 (BRASIL, 2003) que estabelece a inclusão nos instrumentos que avaliam as condições de ofertas de cursos superiores, requisitos de acessibilidade que atendam as pessoas com deficiências, com base nos requisitos da Norma Brasileira 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas que

trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (Art. 2), além de informar os procedimentos de autorização e de reconhecimento de cursos, renovação e credenciamento de instituições de ensino superior (Art. 1).

Dentre esses requisitos mínimos de acessibilidade, o documento apresenta uma série de orientações referente aos alunos com deficiência física, visual e auditiva, esses requisitos estão apresentados nos parágrafos abaixo.

Para os alunos com deficiência física, é necessário no mínimo: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores; adaptação de portas e banheiros; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas e pessoas com baixa estatura.

Para os alunos com deficiência visual recomenda-se: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado ao computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille.

Recomenda-se para os alunos com deficiência auditiva: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

O Decreto Nº 3.298 (BRASIL, 1999) regulamentou a Lei no 7.853 (BRASIL, 1989), que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Novamente, assegurado e consolidando as normas de proteção à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles o direito à educação e à edificação pública, que nesse caso, exemplificamos com a escola (Art. 2º), que quando construídas ou reformadas, devem atender as orientações da NBR 9050 (ABNT) que trará

sobre a acessibilidade, com destaque às instalações esportivas de todos os níveis (Art. 46).

As normas de acessibilidade são especificações técnicas disponíveis ao público e aprovados pela Organização Nacional de Normas (ISO), fundada em 1948. O que mais chama atenção na NBR 9050/2015 é que ela além de estabelecer definições de acessibilidade, Desenho Universal e Barreiras Arquitetônicas/Ambiental, caracteriza os diferentes tipos de deficiência que devem ser levadas em consideração no processo de planejamento municipal.

De acréscimo, a referida lei nos apresenta o termo “ajudas técnicas”, que são elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (Art. 19). Como exemplo, podemos destacar: os equipamentos, maquinarias e utensílios desenhados ou adaptados para uso por pessoa com deficiência; os elementos de mobilidade, necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa com deficiência; os elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa com deficiência; os equipamentos e material pedagógico especial para educação, e as adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal.

Mais uma vez, estabelece que os órgãos responsáveis pela educação devem realizar a matrícula obrigatória nas salas e escolas comuns públicas dos alunos com deficiências, capazes de se integrar na rede regular de ensino, assim como a inserção da educação especial, de forma obrigatória e gratuita (nas instituições públicas de ensino) como modalidade de educação escolar transversal em todos os níveis e as modalidades de ensino e, o serviços em unidades hospitalares por meio de serviços de educação especial aos alunos com deficiências que estejam internado por prazo igual ou superior a um ano.

Atualmente, parte do seu conteúdo foi ampliado pela Lei Nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, da construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e de comunicação.

Por meio da Lei Nº 10.048 (BRASIL, 2000a), regulamentada pelo Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004) as pessoas com deficiência, assim como os idosos (idade igual ou

superior a sessenta anos), as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos tem atendimento prioritário (BRASIL, 2000a, 2004, 2015). As vias públicas, os sanitários públicos e os estabelecimentos de uso público, como por exemplo as escolas, devem atender as normas de construção, com o intuito de promover o acesso e uso desses lugares pelas pessoas com deficiência (Art. 4º).

Quando falamos em atendimento prioritário, com base nesta lei, também estamos nos referindo em atendimento diferenciado, o que envolve assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis; mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado às pessoas com baixa estatura e/ou usuários de cadeira de rodas; serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva e visual, sinalização ambiental para orientação (piso tátil direcional, mapa-tátil, entre outras coisas); divulgação, em lugar visível do direito de atendimento prioritário e admissão de entrada e permanência de cão-guia.

Considerada a mais enfática, no que refere a acessibilidade, a Lei Nº 10.098 (BRASIL, 2000b), também regulamentada pelo Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004) institui princípios gerais e critérios basilares para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na edificação e reforma de estabelecimentos e nos meios de transporte e de comunicação de modo que se tornem acessível ao público supracitado (Art. 1 e 11).

Dentre os requisitos mínimos de acessibilidade, podemos exemplificar: garagem e estacionamento de uso público com vagas reservadas próximas das entradas de circulação de pedestres com a devida sinalização; ao menos uma das entradas à parte interna dos estabelecimentos livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos; um dos percursos que interliguem todas as dependências e serviços do estabelecimento, entre si e com a parte externa; um banheiro acessível, organizando seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados pela pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Poder Público tem como função eliminar as barreiras na comunicação e instituir estruturas e alternativas técnicas para tornar acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência e com dificuldade de comunicação, garantindo por exemplo o direito de acesso à informação, à comunicação, à educação, entre outros (Art. 17). É incumbido também a função de implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias intérpretes,

para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência e com dificuldade de comunicação (Art. 18).

Trazemos também como destaque a função do Poder Público, através das organizações de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, a promoção programas destinados: à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências; ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas com deficiência e; à especialização de recursos humanos em acessibilidade (Art. 21). Além da promoção de campanhas informativas e educativas direcionadas ao público em geral, com a finalidade de conscientizar e sensibilizar quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Art. 24).

Para finalizar, a lei e o decreto trazem as definições de acessibilidade, barreiras (barreiras urbanísticas, barreiras nas edificações, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e informações), elemento da urbanização mobiliário urbano, ajuda técnica, edificações de uso público, edificações de uso coletivo, edificações de uso privado, desenho universal. Porém, não iremos detalhar neste momento, pois quando abordarmos a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) iremos apresentar esses conceitos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, estabelecida pelo Brasil através do Decreto Nº 3.956 (BRASIL, 2001a) reafirma que as pessoas com deficiência apresentam os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais de qualquer outra pessoa, até mesmo o direito de não serem discriminadas com base na deficiência, procedendo da dignidade e igualdade que é de qualquer ser humano.

Dentre os objetivos da referida Convenção, está a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência, isso através: I - do fornecimento e prestação de serviços e instalações, dentre eles, a educação; II - que os edifícios, os veículos e as instalações sejam construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitando o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas com deficiência e ; III - medidas para eliminação, dos obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas com deficiência.

A Lei Nº. 10.172 (BRASIL, 2001b) que aprovou o Plano Nacional de Educação para ser exercido no período de 2001 a 2011, atende a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no que se refere aos alunos com deficiência, onde estabelece a matrícula na rede regular de ensino, além da formação inicial e continuada dos professores e da

adequação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos.

Dentre os objetivos, deste Plano Nacional de Educação buscou-se aumentar o nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência ensino fundamental obrigatório de todas as crianças de 7 a 14 anos, com sucesso, na educação pública e garantir, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.

No que se refere aos objetivos e metas do plano, a meta, que buscava universalizar o atendimento de toda o público do ensino fundamental, no prazo de cinco anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, além dos padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, dentre eles a adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Em 2002, por meio da Lei Nº 10.436 (BRASIL 2002), regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005) aborda a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, não substituindo a modalidade escrita da Língua Portuguesa e devendo ser garantida por formas institucionalizadas de modo a apoiar o uso e difusão como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Além dos sistemas educacionais garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da LIBRAS.

O Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005) também dispõe sobre a obrigatoriedade, ao menos nas instituições federais, o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Além da formação de professores para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; essas instituições devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido por meio do Decreto Nº 6.094 (BRASIL, 2007), visa a melhoria da qualidade da educação básica,

garantindo também o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008a), revogado pelo Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011), aborda o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988; 1990; 1996), onde reafirma que é dever do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial e essa educação deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, buscando eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes.

Entende-se como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, de forma complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento na sala de recursos multifuncionais e de forma suplementar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Além do apoio financeiro para adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas); e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e promulgado no Brasil por meio do Decreto Nº 6.949 (BRASIL, 2009), reconhece a importância da acessibilidade aos meios físico, social, à educação e à informação e comunicação, entre outros, como possibilidade das pessoas com deficiência o exercício íntegro dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Dentre os princípios da referida Convenção, destacamos o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, a igualdade de oportunidades e por último e não menos importante a acessibilidade.

Com o intuito de oferecer a autonomia das pessoas com deficiência, a acessibilidade é tida como peça fundamental, pois é por meio dela que ocorre a eliminação de obstáculos e barreiras possibilitando o ingresso, a permanência, a equidade de chances com os outros indivíduos, ao ambiente físico, aos veículos de transporte, à informação e comunicação, com inclusão aos princípios e métodos de informação e comunicação, apoiadas com outros serviços e edificações de uso público.

Também como medida, os Estados devem monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público, proporcionar formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam, formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, desenvolvimento, produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, é determinado pela Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014), e tem como diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade entre outros princípios.

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender. Para atender esse objetivo, dentre as estratégias, destacamos a manutenção e ampliação, respeitando as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.

A Meta 4 tem como objetivo universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o 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. Dentre as estratégias, destacamos, a manutenção e ampliação de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com

deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

O 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 dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, também são tidas como estratégias.

E como última estratégia, trazemos a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

Dentre outras metas e estratégias que envolve a acessibilidade, destacamos a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas da educação infantil ao ensino superior (graduação e pós-graduação), além de institucionalizar um programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é estabelecida pela Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015) e que estamos usando o termo de acessibilidade em nossa investigação.

A pessoa com mobilidade reduzida é aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2000b).

Assim, a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social, trazendo sempre o desenho universal como princípio.

Como demonstrado, existem, no contexto brasileiro, diversas leis que preveem a acessibilidade física adequada na escola; todavia, apenas a lei não garante que o

profissional da educação consiga planejar ou construir ambientes acessíveis, porque faltam instrumentos de fácil visualização e compreensão que objetivem avaliar as condições da acessibilidade física desses espaços (DISCHINGER et al., 2004). Tais materiais devem auxiliar esses profissionais a planejar, construir e adequar os ambientes da escola, de acordo com suas características locais.

Afim de que as escolas apresentem boas condições de acessibilidade física, elas devem ser constituídas por projetos arquitetônicos que considerem a proposta do paradigma da inclusão e que contemplem a filosofia do desenho universal, por meio de uma arquitetura direcionada para a diversidade humana de toda faixa etária, buscando atender à necessidade específica de cada pessoa e favorecer a realização das mais diversas atividades do cotidiano com maior autonomia, independência, segurança e conforto possível.

Sobretudo, cabe à sociedade fazer valer os seus direitos, o que não será diferente com as pessoas com deficiência. Daí a importância das entidades representativas e do Ministério Público na luta pelo atendimento e respeito dos direitos Urbanos conquistados e na elaboração, execução e fiscalização das por isso que municipais.

O poder público, através de fiscalização, da aplicação de multas e de incentivos fiscais, também contribui para o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Existe uma abundante e crescente bibliografia relacionada com o conceito de exclusão social. O tema está presente nos planos dos governos, na mídia, no discurso político e acadêmico. O conceito de exclusão social passou a formar parte do cotidiano de todos os países.

Considerando a crescente abrangência do fenômeno, a luta contra a exclusão social tem se convertido em um dos grandes desafios que devem enfrentar as sociedades ocidentais. A exclusão social evoluiu junto com as mudanças produzidas nas diversas sociedades pela afirmação, na década de 1990, do modelo capitalista neoliberal, extremamente prejudicial para a grande maioria da população mundial. A exclusão constitui uma realidade complexa, multifacetada e que tem por trás um emaranhado de condicionamentos, causas e consequências.

A exclusão social significa fundamentalmente um aumento da desintegração social em diferentes níveis: econômico, social, cultural, ambiental e político ´

O comprometimento oficial com a educação no País não se mostra compatível com a política neoliberal, ou seja, as diretrizes do projeto neoliberal que hoje domina o Brasil fundadas na tese do “ Estado Mínimo”, na concepção reprodutivista da educação,

da subordinação às regras globalizantes do mercado estão diretamente relacionadas com as reformas constitucional/administrativa/ensino, reformas estas que comprometem conquistas sociais e a qualidade da educação da população.

Discutindo as reformas propostas pelo governo, Frigotto (2003, p. 31) enfatiza: “a estratégia adotada pelo neoliberalismo, através de nossos governantes, para ajustar-se à reestruturação produtiva, se dá pela descentralização, autonomia, desregulação e privatização”. Contrapondo a essa situação, entende-se que “a educação é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica da relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31)

Compreende-se, através desses critérios, as necessidades e prioridades do governo na avalanche de reformas que desmontam as conquistas e direitos sociais.

A reforma da Constituição Brasileira de 1988, posta em curso pelo governo federal e moldada pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI, BID, entre outros), cumpre a agenda das reduções neoliberais, transformando o Estado garantidor de direitos em mero prestador de serviços, submetidos às condições do mercado.

O Estado, portanto, no bojo dessa nova concepção hegemônica mundialmente, passou a priorizar e investir em funções que são consideradas essenciais, a saber: a justiça, a segurança interna e as relações exteriores. Comprometido com essa nova concepção, o Estado investe menos em políticas públicas sociais, como educação e saúde.

O descompromisso político e financeiro com os serviços públicos, além de promover a queda na qualidade desses serviços, passou a oportunizar e apoiar o crescimento sem controle e transferir essas atividades para o setor privado, cujo objetivo é lucrar com os serviços sociais que eram prestados pelo Estado.

Assim, pode-se afirmar que o desmonte do aparelho do Estado foi o resultado do processo de mediação, entre as ideias liberais, para a “nova” concepção ideológica e hegemônica denominada de neoliberalismo.

O Brasil, adequando-se ao ajuste neoliberal, tem elaborado e aplicado políticas e programas que têm trazido graves problemas sociais ao país, os quais vêm promovendo a marginalização social, o desemprego, a miséria, a fome, o analfabetismo, a violência, entre outras questões dramáticas, que desencadeiam o mais violento fenômeno de exclusão social.

Como nos lembra Freire (1992, p.46):

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a Política da Educação” (FREIRE, 1992).

Assim, o Brasil, do século XXI, devido à adesão dos sucessivos governos à agenda neoliberal\ globalizante, encontra-se em rápido processo de abandono e desmonte do seu projeto nacional e, conseqüentemente, com as suas implicações político-econômicas e socioculturais.

Os desafios que se destacam no momento atual centralizam a luta em razão da construção de uma nova sociedade que supere a opressão e a exclusão sociais. O movimento de reação contra a globalização neoliberal está emergindo por meio de um processo que supõe alianças entre movimentos, lutas, organizações contra a exclusão social e educacional que acontecem em todas as partes do mundo.

O surgimento de novos estudos sobre o processo de globalização vem apontando um outro horizonte como resultado de resistências que se fortalecem e que se configuram em um outro paradigma denominado de “ Paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Um paradigma científico – um conhecimento prudente – e um paradigma social – uma vida decente.

Nesta concepção, o potencial emancipatório das propostas alternativas econômicas não capitalistas, em curso, aponta a perspectiva dos movimentos sociais, das comunidades e das organizações que resistem a hegemonia do capitalismo e aderem às alternativas econômicas baseadas nos princípios não capitalistas.

A partir da crítica à globalização hegemônica e ao processo de exclusão social e educacional no âmbito da ofensiva neoliberal devemos fundamentar a luta pela superação da exclusão social.

Neste contexto, Adorno (1995, p. 141-142) nos diz:

“Se a escola, por si só, não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma em relação ao poder e as decisões políticas e econômicas internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância – a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995).

Assim, os educadores, conscientes do seu papel político, percebem-se articuladores de propostas de superação e transformação da realidade, construindo possibilidades através da prática educativa, promovendo uma educação mais humanizada que, segundo Freire e Betto (1985, p.145) “ é o caminho pelo qual homens e mulheres

podem se tornar conscientes de sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades dos outros”.

Essa perspectiva reforça a concepção de dialética, apontada por Gadotti (1993, p. 253) em que “educador e alunos aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.”

A política educacional brasileira elege o "município" como sistema principal das ações referentes ao ensino fundamental. Segundo esse foco, o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade tem como objetivo "disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistema educacionais inclusivos " (BRASIL, MEC, 2006).

A educação tem um papel de destaque na formação da cidadania e na humanização do indivíduo. Assim ao professor compete desempenhar seu papel de educador e contribuir no aprofundamento de valores e atitudes compatíveis com os direitos humanos.

Sanfelice (1989), em artigo que defende escola pública e gratuita para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, enfatiza a necessidade de uma ação pedagógica distinta como ponto de partida para todo o processo educativo: "Diferentes procedimentos, portanto, no início da ação pedagógica, mas que tanto quanto possível estariam destinados a levar, ao longo do processo pedagógico, a resultados de aprendizagens semelhantes e próximos entre si" (SANFELICE, 1989, p. 31).

E somente acreditando nessa possibilidade que poderemos vir a encontrar os meios eficazes de se proporcionar para todos os alunos, uma educação de qualidade.

Com base nos dados apresentados neste capítulo, pode-se concluir que:

- O tratamento social dispensado a pessoa com deficiência no curso da história sofreu uma grande evolução, desde a difusão das bases dos direitos Humanos pelo cristianismo até a Revolução Francesa, no qual esses direitos alcançaram patamares constitucional, servindo os exemplos para diversos países;
- É indissociável a ideia de direitos humanos e cidadania, pois a cidadania como sendo o direito a ter direitos, tem seu arrimo pautado nos direitos humanos;

- A Constituição Federal de 1988 é marco na busca de uma nova sociedade mais justa e democrática e inclusiva, onde o direito à igualdade não passa do direito a ser diferente;
- A utilização dos meios de proteção judicial dos direitos das pessoas com deficiência é reflexo do processo de construção do estado democrático de direito, no qual exercer a cidadania é buscar, dentro dos meios oferecidos pelo Estado, à concretização de seus direitos positivados;
- O direito de informação, nos dias atuais, é vital para difusão dos direitos das pessoas com deficiência;
- A efetivação do direito de acessibilidade tem, no município, o seu maior protagonista através de um programa de acessibilidade, com a retirada de todos os tipos de barreiras.

É indubitável a intenção do legislador em contemplar não só aspectos relacionados à mobilidade, mas principalmente, que acessibilidade seja um instrumento que permita o acesso do indivíduo a diversos de seus direitos, fazendo com que possa usufruir a sua vida de maneira independente, com as mesmas oportunidades conferidas as demais pessoas.

Pretende-se pois, que a obediência à legislação em vigor seja mais um caminho para a inclusão educacional das pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida, possibilitando-as de, efetivamente exercerem sua cidadania.

CAPÍTULO 03

5 SUBSÍDIOS TEÓRICOS SOBRE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Com base na obra intitulada “Acessibilidade e Inclusão” (FERNANDES; ORRICO, 2011) e “Acessibilidade: Edificações, Mobiliários e Espaço para uma Real Inclusão Escolar” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015), discorreremos sobre o contexto histórico das pessoas com deficiência desde o início da humanidade até os dias atuais, bem como sobre a inclusão e a educação inclusiva, sempre buscando realizar inferências à acessibilidade nesses processos.

5.1 DEFICIÊNCIA: PARADIGMAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO EM DIVERSOS PERÍODOS HISTÓRICOS

Nos dias atuais, a acessibilidade é reconhecida como princípio para a construção de contextos inclusivos, estando em inúmeros discursos teóricos de pesquisadores de renomes regionais, nacionais e internacionais, assim como estando assegurado em diversos documentos legislativos, conforme apresentado no capítulo dois desta dissertação.

Fernandes e Orrico (2011) faz uma crítica à função da escola enquanto instituição social no que se refere à expressão “educação para todos” que ao longo da história é uma das instituições que seleciona quem terá direito a este bem social por meio de elementos meritocratas e mecanismos que avaliam, segregam e excluem os indivíduos, evidenciando o dualismo entre exclusão e inclusão em nossa sociedade.

Ao analisarmos a história das pessoas com deficiência, não podemos deixar de perceber os paradoxos de exclusão e inclusão que se desenvolveram em nossa sociedade. Nossa trajetória não segue uma linha reta e muito menos é estática, sempre apresenta pontos e contrapontos durante seu desenvolvimento.

Não é porque estamos na atualidade que somos menos excludentes do que nossos antepassados, os estudos de Fernandes e Orrico (2011) mostram que desde os primórdios da sociedade, diversos grupos, que serão apresentados no decorrer do texto, elaboraram situações de exclusão e inclusão de indivíduos com deficiência na história da humanidade.

Na Pré-História, foram encontrados vasos e urnas com registros de pessoas com deficiências, pinturas nas cavernas, utensílios e princípios de próteses em múmias,

demonstrando preocupação com os indivíduos mais vulneráveis, os quais desempenhavam funções em seu grupo social (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Em contrapartida, pelo fato das pessoas com deficiência e os idosos serem considerados indivíduos vulneráveis e não ir na mesma direção das atividades de sua comunidade, em alguns grupos andarilhos primitivos eram realizadas atividades simbólicas para deixar essas pessoas para trás. Ao mesmo tempo, as pessoas com deficiência visual ou física ocupavam patamares de destaque em seu grupo, como por exemplo conselheiros e líderes espirituais (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Por meio de outras ciências, dentre elas a Paleontologia (que estuda a vida do passado da Terra e seu desenvolvimento) e a Arqueologia (que estuda as culturas e os modos de vida do passado pela análise dos vestígios materiais) demonstraram através de estudos no campo médico que as doenças e as deficiências são tão remotas quanto a humanidade (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Estudos oriundos da Universidade de Manchester (universidade pública do Reino Unido) localizaram em uma múmia o que identificaram como “O Dedo de Cairo” (1000 a 600 aC.), outro item encontrado em uma caverna na Itália foi a “Perna de Cápua” (aproximadamente 300 aC.), esses achados são analisados como as mais remotas próteses da nossa sociedade (FERNANDES; ORRICO, 2011).



Imagem 02: O Dedo do Cairo.
Fonte: Site da Revista Público, 2017.



Imagem 03: Perna de Cápua.
Fonte: Site Clínica e Cirurgia do pé, 2017.

A deficiência, seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, é acompanhada por muito tempo pelo preconceito. Desde o Antigo Egito, pelo fato dos médicos ocuparem cargos de destaque, o pensamento de que os maus espíritos, demônios ou os pecados de vidas passadas eram os responsáveis pelas doenças graves e as

deficiências, fazendo com que esse pensamento se perpetuasse na humanidade (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Outro campo que traz contribuições para que possamos entender essa complexidade é a Antropologia (preocupada em estudar o homem e a humanidade em todas as suas dimensões), por meio desta ciência foi descoberto que as estátuas das grandes cabeças olmecas (México) são possíveis retratações de indivíduos com Síndrome de Down, que na cultura olmeca eram entendidos como indivíduos oriundos de deuses e humanos, sendo assim criaturas híbridas (FERNANDES; ORRICO, 2011).

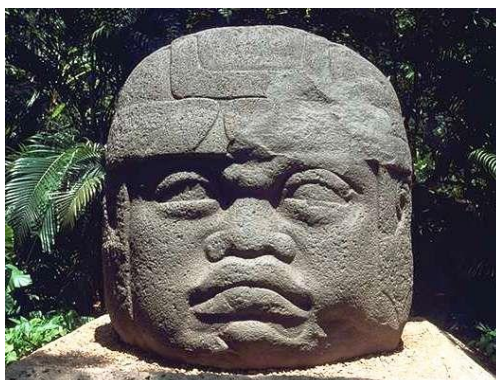


Imagem 04: Cabeça Colossal Olmeca.
Fonte: Wikipédia, 2017.

Segundo Silva, Henrique e Rocha (2015), os Antigos Hebreus entendiam a deficiência como indicativo de impureza, produto da maldade, assim, as pessoas com deficiência não podiam servir a Deus. Nessa mesma perspectiva, na Grécia Antiga, o corpo ideal para participação nas guerras e batalhas era o belo e forte, já os que não se encaixavam nesse padrão eram colocados à margem da sociedade e vistos como monstros.

Porém, na Grécia, as pessoas com deficiência eram vistas em patamares diferentes, havendo uma classificação no que se refere à origem da deficiência. Dentre a classificação, no primeiro grupo estavam os que eram considerados heróis, pois foram mutilados em guerras; no segundo grupo estavam os aprisionados mutilados por meio de sentenças ou punições e; no terceiro grupo, pessoas por doenças que se desenvolveram desde o nascimento, na maioria dos casos essas eram abandonadas por seus pais em cavernas, rios e florestas para que morressem (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Em Roma, a situação era semelhante com o que acontecia com o terceiro grupo das pessoas com deficiência na Grécia. As crianças eram desamparadas às margens dos rios e posteriormente viravam pedintes por outras pessoas empobrecidas ou escravizadas que viam nessas crianças uma forma de ganhar dinheiro, em alguns casos, aconteciam

raptos e mutilações dessas crianças para servirem a este fim (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Uma nova perspectiva a respeito das pessoas com deficiência começou a aparecer com a introdução do Cristianismo, sob esse novo prisma às pessoas com deficiência eram vistas como criaturas divinas, as quais a alma não recebia influências das más formações do corpo (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Em contrapartida, durante o Império Bizantino (continuação do Império Romano na Antiguidade Tardia e Idade Média), a própria igreja católica era responsável de castigar as pessoas por infrações realizadas, o que em muitos casos resultavam em mutilações (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Durante a Idade Média, muitas pessoas com deficiências foram condenadas pela Inquisição por serem consideradas envolvidas com bruxaria e/ou aparentarem estar possuídas por maus espíritos, nesse período, as famílias abandonavam essas pessoas por medo de também sofrerem as mesmas penalidades. Mais uma vez, as pessoas com deficiências na perspectiva do sobrenatural eram marginalizadas e ridicularizadas em nossa sociedade (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

A partir do século XV, com forte influência do Humanismo, onde as pessoas passaram a ser mais valorizadas, conseqüentemente o tratamento às pessoas com deficiência mais uma vez foi modificado de forma positiva. Nos séculos seguintes, ou seja, nos séculos XVI, XVII e XVIII, foram criados os hospitais gerais, com o objetivo de separar estes sujeitos marginalizados da sociedade, assim como também para atendimento clínico/médico (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Dentre os indivíduos marginalizados e que eram vistos como ameaça em nossa sociedade durante a história da humanidade, estão nesse grupo as pessoas com deficiência, as prostitutas e os indigentes (DE CARLO, 2001). Como forma de organizar a sociedade e com o intuito de manter esses indivíduos excluídos da sociedade, surgiram os asilos por necessidade já explicada no parágrafo anterior, os quais eram mantidos por meio de donativos e os que frequentavam ficavam praticamente enclausurados (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

No século XVII, mais especificamente durante o Renascimento, foi instituída a primeira escola para as pessoas com deficiência auditiva, ou seja, a primeira a utilizar a Língua de Sinais para esse público, assim, surfe também um novo paradigma para atender as pessoas com deficiência (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Dentre as diversas discussões realizadas no Congresso de Milão de 1880, era que o ensino das pessoas com deficiência auditiva deveria ser pautado na oralidade, ou seja, mais uma vez, o ensino que prevalecia para a maioria dos alunos é o que seria utilizado por todos, não considerando a especificidade de cada indivíduo. Nos dias de hoje, depois de muitos conflitos, lutas e conquistas, a legislação brasileira e de muitos países, já garantem a educação bilíngue para o ensino das pessoas com deficiência auditiva (FERNANDES; ORRICO, 2011).

A partir dos séculos XIX e XX, mais uma vez a compreensão em torno das pessoas com deficiência sofreu modificações, mas isso só se deu devido a ocorrência da Revolução Industrial e as Guerras Mundiais. Dentre os resultados desses dois acontecimentos já supracitados, estão o grande número de pessoas mutiladas nos confrontos ou que sofreram acidentes nas indústrias (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Para Santos (2001), deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Já as lesões e patologias, para este mesmo autor, é qualquer desempenho funcional que pode acarretar as pessoas limitações de ordem física e com graus e gravidades diferentes e, em alguns casos podem ser irreversíveis (SANTOS, 2001).

Qualquer pessoa pode se tornar uma pessoa com deficiência, ninguém está imune a isso, tendo em vista que no nosso cotidiano estamos expostos à inúmeras condições de riscos nas quais de uma hora para outra, podemos nos tornar uma pessoa com deficiência. Acreditamos que com tantas informações disponíveis à maioria das pessoas, essa questão deve ser encarada por todos nós, ou pelo menos a maioria, com maior clareza, compreensão e naturalidade.

A partir dos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o pesquisador Rocha (2006) chama nossa atenção para o quantitativo de pessoas com deficiência em nosso planeta, mais especificamente quando nos apresenta que 10% da população da Terra possui algum tipo de deficiência, o que equivale em torno de 600 milhões de pessoas e dessas, apenas 2% recebe a assistência considerada adequada, dentre elas podemos destacar a acessibilidade.

A Norma Brasileira NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT (2004), conceitua que deficiência é “a redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização

de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente”.

As nomenclaturas em torno das pessoas com deficiência foram por muito tempo usadas de forma pejorativa e até mesmo de forma excludente com o intuito de inferiorizar essas pessoas que como já foi apresentado, estavam à margem da sociedade.

Dentre as inúmeras nomenclaturas utilizadas no passado para mencionar as pessoas com deficiência podemos destacar: “os inválidos” que tem como significação “indivíduo sem valor”, sendo assim, essas pessoas eram vistas como desnecessárias para a sociedade. A partir do século XX até os anos de 1960, o termo mais utilizado era “os incapacitados” que expressava “indivíduos sem capacidade”, que mais tarde se tornou “indivíduos com capacidade residual”, ou seja, remetia que ainda restava naqueles indivíduos um resto de capacidade (SASSAKI, 2003).

Da década de 1960 a 1980, a nomenclatura que prevalecia era “os defeituosos”, expressando que as pessoas com deficiência possuíam deformidades (principalmente no caso das deficiências físicas), mas nesse período eram utilizadas outras terminologias também, dentre elas estão: “os deficientes” para representar as pessoas com deficiência e os “excepcionais” para se referirem às pessoas com deficiência intelectual. Nessas situações apresentadas, as nomenclaturas focavam somente na deficiência, não levando em conta as potencialidades destes indivíduos (SASSAKI, 2003).

Com o intuito de conferir garantias e integridade a este público, entre os anos de 1981 a 1987, a terminologia utilizada para se direcionar era “pessoas deficientes”, porém, apesar de uma evolução, entendia-se por isso que toda a pessoa possuía uma deficiência, sendo assim, esse termo foi substituído por “pessoa portadora de deficiência” (SASSAKI, 2003).

Dos anos de 1990 até os dias atuais, apareceram muitas outras nomenclaturas para retratar as pessoas com deficiência, como por exemplo: “pessoas especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas portadores de direitos especiais” e “pessoas com deficiência”, sendo este último termo considerado o mais politicamente correto por pesquisadores da área e pelo próprio público (SASSAKI, 2003).

Esse processo de exclusão social, assim como a falta de acessibilidade em nossa sociedade já foi apresentado e discutido em muitos momentos da nossa história, esses momentos possibilitaram a materialização de Declarações, Pactos, Resoluções e Cartas Internacionais que possibilitam a participação das pessoas com deficiência com certa segurança e autonomia.

Após o exposto, fomos capazes de apreender que durante todo o desenvolvimento de nossa sociedade (até o momento) existiram processos de afastamento do convívio das pessoas com deficiência com os demais indivíduos, porém, existiram momentos de inclusão dessas pessoas que por muito tempo ficaram à margem da sociedade, este processo ainda está em desenvolvimento e acreditamos que apenas as leis não serão suficientes para atender as necessidades, mas sim, o empenho de todos para alcançarmos o paradigma da real inclusão.

5.2 A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mais uma vez nos reportamos aos estudos de Fernandes e Orrico (2011) e Silva, Henrique e Rocha (2015) para entendermos como foi constituído o processo de inclusão e da educação inclusiva em nosso país e conseqüentemente o atendimento das pessoas com deficiência nessa conjuntura.

Como já apresentado neste capítulo e em capítulos anteriores, após muitos altos e baixos no que se refere a lutas das pessoas com deficiência e na aceitação da diversidade humana em nossa sociedade como um todo, a inclusão e acessibilidade se estabeleceram como direitos intransferíveis a todos os indivíduos da nossa sociedade. “As políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência no sistema público são relativamente recentes na história brasileira, considerando o contexto internacional” (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Para entendermos como ocorreu o atendimento das pessoas com deficiência em nosso país Fernandes e Orrico (2011) nos apresentam que os Centros Experimentais de Psicologias foram instituídos para apoiar na investigação de alunos que estavam matriculados na escola e apresentavam atrasos na aprendizagem, que hoje conhecemos como pessoas com deficiência intelectual. Em 1935, com o intuito de atender os alunos com deficiência intelectual surgiu a Pestalozzi, tendo sua origem nos centros experimentais já mencionados (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 4.024 (BRASIL, 1961), a educação das pessoas com deficiências estava garantida e devia se ajustar no sistema educacional como um todo, porém com a finalidade de integrá-los aos demais indivíduos da sociedade. Foi a partir daí que as instituições privadas que apresentavam atividades direcionadas às pessoas com deficiência tiveram abertura para ocuparem o papel educacional desse público, pois as que apresentassem resultados

positivos no processo de ensino-aprendizagem recebiam em contrapartida amparo dos poderes públicos (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) determinava que os alunos com deficiência e os alunos com altas habilidades/superdotação necessitavam receber suporte diferenciado nos sistemas de ensino, cabendo aos Conselhos de Educação diretrizes e normas para a padronização e orientações para o atendimento desse público-alvo (FERNANDES; ORRICO, 2011).

“A implantação de uma política pública nacional de atenção às pessoas com deficiências começou a surgir no contexto brasileiro a partir da década de 1970, como fruto do movimento internacional de luta pela garantia de direitos das pessoas com deficiência. Três anos após a implantação da Lei Nº 5.692 é criado, pelo Decreto Nº 72.425 de 1973 (BRASIL, 1973), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e tinha como finalidade promover em todo o território nacional a expansão e melhoria das pessoas com deficiência, porém colaborou em muitos locais para a institucionalização da ‘medicalização e patologização do fracasso escolar’ (FERNANDES; ORRICO, 2011).

Dois estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990 comprovaram que a implantação da educação especial não estava atendendo efetivamente o acesso dos educandos com deficiência nos sistemas de ensino (FERNANDES; ORRICO, 2011).

No estudo realizado por Yamamoto (1988 apud FERNANDES; ORRICO, 2011), foi constatado que no sistema público de ensino do Rio Grande do Norte, a educação especial era tida como uma manobra e tinha como objetivo separar o público-alvo da educação das salas comuns e/ou escolas comuns, assim, a situação de incomodo era momentaneamente resolvido (YAMAMOTO, 1988 apud FERNANDES; ORRICO, 2011).

Já o estudo de Paschoalick (1981 apud FERNANDES; ORRICO; 2011) categorizou três concepções que transpassava no dia a dia das pessoas que estavam envolvidos de alguma forma com a educação especial, são elas:

“a primeira seria a visão do espelho, ou seja, os alunos existem para a classe especial e não para atender às reais necessidades educacionais dos alunos com deficiências. A segunda, uma visão ingênua, onde os alunos da classe especial não sofrem discriminações e nem são estigmatizados, E a terceira, a visão seletista, onde os alunos apresentam condições incapacitadoras evidentes serem eliminados da possibilidade de frequentarem classes especiais por pertencerem à categoria de treináveis, isto é, alunos para serem educados em instituições específicas” (PASCHOALICK, 1981 apud FERNANDES; ORRICO; 2011).

Com a criação da Secretaria de Educação Especial vinculado ao Ministério da Educação e os avanços teóricos e legais no âmbito internacional, diversas orientações e

recomendações de acordos internacionais concernentes ao processo de inclusão do público-alvo da educação especial, possibilitou a elaboração e publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), servindo como subsídio aos sistemas de ensino no território brasileiro.

“Em 1995, o Ministério da Educação pública o documento intitulado “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro” (BRASIL, 1961) onde propõe uma integração total ou parcial, de acordo com as possibilidades individuais do aluno e as modalidades como espaço de transitoriedade até a possibilidade de uma integração total” (FERNANDES; ORRICO; 2011).

Nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), nos artigos 58, 59 e 60, dedicam um capítulo inteiro à Educação Especial, mais especificamente, o capítulo V. Considerada a lei maior da educação, neste documento a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e todas as outras modalidades (educação indígena, ribeirinha, do campo, quilombola, entre outras). O ensino desse público deve ser “preferencialmente” na rede regular de ensino e sendo desenvolvido um trabalho de atendimento educacional especializado no contra turno.

“O Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei N. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001b) reafirma o artigo 208 da Constituição que prevê que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O capítulo VIII é exclusivamente dedicado à Educação Especial reforçando a necessidade de se resguardar os serviços de apoio a estes alunos, propondo como possibilidades para organização deste atendimento: as classes comuns, de recursos, sala especial e a escola especial. Assegura também no artigo 27 a continuidade do apoio técnico e financeiro com instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva e educação especial, que realizem atendimentos de qualidade, atentando em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino” (FERNANDES; ORRICO; 2011).

Por meio da Resolução CNE/CEB de 2001 do Conselho Nacional de Educação são apresentadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) para que sejam utilizadas como subsídio em todas as etapas da educação básica (FERNANDES; ORRICO; 2011).

“As tendências da legislação atual pretendem superar a dicotomia do regular e especial e garantir oferta de serviços de educação especial para todos que dela necessitem, buscando a inserção desta adequação no projeto político pedagógico da escola (FERNANDES; ORRICO; 2011).

Os princípios disposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) defende que os educandos com deficiência e sem deficiência compartilhem do mesmo espaço, buscando erradicar qualquer forma de diferenciação e discriminação, assegurando o direito de todos e acreditando no crescimento de todos a partir da convivência com a diversidade humana (FERNANDES; ORRICO; 2011).

Nessa nova concepção sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial enquanto modalidade de ensino deve assegurar

“oferecendo atendimento educacional especializado, organizando os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2008b),

No mundo acadêmico participamos de vários eventos científicos, lemos inúmeros artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência no campo educacional e sempre identificamos pontos comuns nessas produções. Trazendo as ideias da professora Mantoan (2005, p. 1) inclusão para ela é “a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. O pensamento de Sestaro (2006, p. 121) complementa a citação anterior quando diz que “a riqueza de uma sociedade está justamente nas diferenças entre as pessoas” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Para Battisti (2007) as pessoas com deficiência não devem ser vistas como indivíduos inferiores aos demais integrantes da sociedade, tendo em vista que desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) todas as pessoas devem ser consideradas iguais. Apesar desse assunto já ter sido amplamente discutido e disseminado, inúmeras são as barreiras que dificulta no processo de inclusão dessas pessoas (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Segundo Aranha (1995, p. 1), em nossa sociedade capitalista que tem como base o lucro, as pessoas são classificadas de acordo com sua produção econômica, o que mais uma vez, potencializa a exclusão social. Colaborando com esse pensamento, Maciel (2000, p. 51), diz que em nossa sociedade é mais fácil focar na aparência e nos impedimentos, do que evidenciar as potencialidades dos seres humanos (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Com base em Fávero (2004, p. 28), para entrarmos no campo da inclusão escolar, devemos lembrar em períodos anteriores de nossa história, a escola não era representada

por nossa riquíssima diversidade social, ou seja, pessoas negras, mulheres, pessoas com deficiências e de outras religiões não frequentavam a mesma sala de aula ou até mesmo escola (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Assim, podemos compreender a Educação inclusiva, nesse complexo campo é:

“um paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2010).

Para Mantoan (2005, p.1), nos afirma que o processo de inclusão no Brasil está acontecendo, porém vagarosamente, segundo a pesquisadora, a educação inclusiva “acolhe a todos os estudantes sem distinção, seja ele com alguma deficiência física, mental, superdotado ou vítima de qualquer outro tipo de discriminação” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Do ponto de vista de Sasaki (2003, p. 15), para que as escolas se tornem inclusivas eles devem “aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Na comunidade escolar, formada por alunos, professores, pais e demais funcionários da escola, ainda encontramos alguns posicionamentos no que se refere à não aceitação da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas comuns, em alguns casos, o preconceito é tão grande que, os pais dos alunos sem deficiência se recusam em vivenciar a diversidade existente na escola (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Mantoan (2005, p.1) expõe que “quando mais cedo as crianças vivenciarem a experiência da diferença, melhor será para o seu futuro, pois não teremos enraizado em sua personalidade o princípio do preconceito” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Em concordância com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994, p. 5),

“a inclusão escolar é muito importante para o desenvolvimento da dignidade humana. Com ela, as crianças aprendem juntas, desenvolvem solidariedade entre os colegas e o respeito às diferenças. A declaração fala, ainda, que as escolas ou classes especiais só devem ser utilizadas como estratégia de ensino quando a educação regular não for capaz de suprir todas as necessidades do aluno com deficiência” (ONU, 1994, p. 5).

Tal qual exposto por Sasaki (2010, p. 41-42), para elucidar as definições sobre integração e inclusão, o autor nos apresenta que, quando nos referimos ao processo de integração, estamos nos referindo ao processo de introdução das pessoas com deficiência

para o convívio em sociedade. Já a inclusão simboliza que a sociedade deve transformada para que qualquer pessoa, independentemente de suas características próprias, possa se desenvolver com segurança e exercer sua cidadania (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

A imagem 05 ilustra claramente a diferença entre integração e inclusão, tomando como base as definições apresentadas no parágrafo anterior.

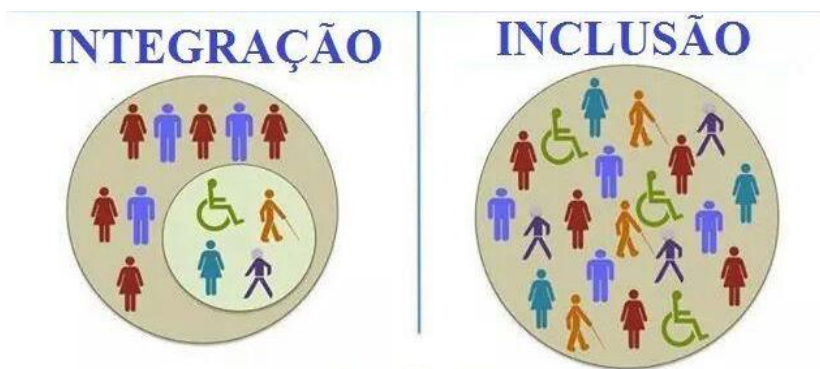


Imagem 05: Representação Simbólica de Conceitos.
Fonte: Sasaki, 2003.

Conforme Sasaki (2003a, p. 15), os estabelecimentos de ensino devem estar preparados para atender para atender todas as insuficiências educacionais de todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, sejam elas físicas, psíquicas e/ou sociais. Quando esse processo é atendido, ou seja, a escola oferece educação de qualidades para todos os alunos, estamos falando de inclusão escolar (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

“A integração escolar é apenas a acomodação do aluno às estruturas escolares, não havendo preocupação em adequar a escola a receber essa criança corretamente. Neste caso, é o aluno que deve ter capacidade de acompanhar o ritmo da escola, bem como saber lidar com as dificuldades sugeridas no seu dia a dia. Além disso, ainda corre o risco de voltar à segregação de uma escola ou classe especial” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Em conformidade com os pensamentos de Sasaki (2010, p. 41), a transição do século XX para o século XXI marcou um aspecto importante no campo da educação inclusiva, apontando uma superação do paradigma da integração para a inclusão. No desenvolvimento das atividades diárias escolares, concebemos que esses dois processos coabitam entre si, até que, esperamos que seja em um futuro breve, a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação sejam realmente inclusos em todos os processos educacionais (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Levando em conta os pensamentos de Jurdi e Amiralian (2006, p. 192), quando discorrem sobre a educação inclusiva, para os autores “deve-se praticar a mudança de comportamento, de atitudes, valores e conceitos”. Já no entendimento de Fávero (2004, p. 28), “a criança com deficiência tem o direito de participarem de uma classe regular e que o ensino especial seja feito à parte como complemento do regular” (SILVA; HENRIQUE; ROCHA, 2015).

Para que as escolas possam ser consideradas inclusivas, não basta ter alunos com deficiência matriculados, tem que investir na formação continuada dos professores, o envolvimento de toda a comunidade escolar, espaços de aprendizagens com condições de acessibilidade (física, comunicação e informação), além de todas essas estratégias registradas no projeto político-pedagógico da instituição, caso contrário, este espaço estará servindo de depósito de alunos com deficiência.

Uma das principais questões sobre a acessibilidade no contexto educacional tem sido referente às edificações. É necessário investir em obras para as adaptações físicas necessárias ao acesso dos alunos, dos professores e da comunidade, incluindo conforme as normas de Edificações (1997) instalações complementares, como, por exemplo, sinais sonoros, rampas, salas de recursos, móveis adaptados e outros, objetivando a autonomia do aluno com deficiência.

Quando nos referíamos à acessibilidade, as circunstâncias atuais nos levam a enfrentar alguns dilemas do cotidiano educacional, ao mesmo tempo que as escolas precisam realizar adaptações arquitetônicas para atender seus alunos, muitas vezes sem recursos financeiros para essa atividade, não podem negar a matrícula. Em muitos casos, os próprios alunos e seus familiares, procuram escolas mais distantes de suas residências, porém que possam oferecer os requisitos mínimos de acessibilidade.

Segundo o documento orientar sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência física nas escolas do Ministério da Educação (BRASIL, 2006),

“as barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as pessoas com deficiência, principalmente as que fazem uso de cadeiras de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Não podemos imaginar uma escola construída somente para alunos sem deficiência, pois a educação é direito de todos e, além da barreira arquitetônica, a barreira do preconceito também deve ser rompida” (BRASIL, 2006).

Como estratégia de combater a falta de acessibilidade nas escolas públicas de educação básica, o Governo Federal tem divulgado e expandido suas ações na sociedade como um todo à respeito do atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre essas estratégias, destacamos a criação de dois programas federais: o primeiro é o Programa Escola Acessível, que tem como propósito adequar o espaço físico das escolas do estado e município, propiciando acessibilidade arquitetônica nas redes públicas de ensino por meio de adequações no espaço físico da escola; e o segundo é o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais com a finalidade dar apoio aos sistemas de ensino na organização de espaço, constituídos de materiais pedagógicos e de acessibilidade, possibilitando o desenvolvimento do atendimento educacional especializado.

5.3 ACESSIBILIDADE: REFLEXÕES E QUESTÕES CONCEITUAIS

Atualmente, após inúmeras evoluções de nossa sociedade, assim como o enriquecimento das ideias e pensamentos dos pesquisadores da área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos compreender que a acessibilidade é o alicerce que sustenta a inclusão. Assim, devido a esse vínculo, a inclusão e a acessibilidade estão intimamente ligados, sendo um resultado do outro nesse processo.

Toda a produção científica sobre acessibilidade, seja por meio de livros, artigos publicados em periódicos, dissertações, teses e/ou artigos em eventos científicos, são importantes para discussões, levantamentos de questões e pesquisas de modo científico, principalmente no que se referem as barreiras (físicas, comunicação e informação) que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiências nas escolas públicas.

Segundo Sasaki (2006, p. 1), “o paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades”. Assim, mais uma vez a acessibilidade se mostra como peça fundamental para o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Neste contexto, temos como missão vestir de fato a camisa da inclusão e buscar meios para mudarmos a base de nossa sociedade no campo da educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, lazer, esporte, entre outros.

Para abordarmos uma evolução histórica da acessibilidade, utilizaremos como fonte basilar o estudo de Nunes e Sobrinho (2015) quando nos apresenta que a acessibilidade é uma das mais remotas e genuínas exigências das pessoas com deficiência. Porém os resultados dessas exigências só começaram a aparecer no desfecho da década de 1940, sendo que o termo acessibilidade estava ligado ao paradigma da integração.

Nesse período, ou seja, por volta da década de 1940, o conceito de acessibilidade se limitava apenas às questões que envolviam as barreiras físicas e arquitetônicas assim como no acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e no convívio em sociedade com as demais pessoas. Com foco nessas questões, surgiram os chamados “desenhos livres de barreiras”, que com base na acessibilidade, seriam projetos arquitetônicos que possibilitavam às pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida segurança e autonomia para utilizarem os lugares, os prédios, instrumentos, equipamentos e demais serviços que necessitassem (NUNES; SOBRINHO, 2015).

Mas foi durante a década de 1980 que os movimentos em prol das lutas das pessoas com deficiências evidenciaram e se mobilizaram para o aniquilamento das barreiras tanto físicas quanto arquitetônicas. A compreensão da acessibilidade também passou por modificações nesse período, pois além de englobar as barreiras físicas e arquitetônicas (também chamadas de barreiras ambientais), passou a envolver as barreiras atitudinais (NUNES; SOBRINHO, 2015).

Aflora no final da década de 1990 o desenho universal, entendido como a elaboração de projetos arquitetônicos e ambientais que levam em consideração a diversidade humana, respeitando e atendendo as especificidades da nossa sociedade como um todo. Esse conceito, teve como base o desenho livre de barreiras já supracitado a erradicação das barreiras e obstáculos, bem como garantir o acesso à todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não (NUNES; SOBRINHO, 2015)..

Mas segundo Paula e Bueno (2006 apud NUNES; SOBRINHO, 2015), é na contemporaneidade que a acessibilidade ganhou o destaque que merece e passou a estar presente em todos os campos basilares em nossa sociedade, ou seja, a acessibilidade é um dos pontos principais em programas, projetos e ações na área da política, saúde, educação, transportes, entre outros.

Conforme já foi apresentado, também corroboramos com a ideia de que a acessibilidade por meio da implementação de políticas públicas “se constitui em pré-requisito para um cenário social inclusivo, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os cidadãos” (NUNES; SOBRINHO, 2015).

A escola possui um papel importante, pois é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. É o lugar onde se ensina e se aprende as noções de igualdade de direitos e de oportunidade, onde se constrói e se pratica a condição de ser cidadão. O paradigma da inclusão e do desenho universal espera-se que os espaços escolares sejam construídos levando em conta a sua possibilidade de utilização por todos os alunos.

A inclusão, que passou a ser amplamente difundida principalmente depois da Declaração de Salamanca de 1994 (ONU, 1994), incentiva e valoriza o convívio comum entre a diversidade de pessoas: A ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Dessa forma, a Declaração de Salamanca acendeu as discussões sobre o novo paradigma que se firmava: o de suportes, que deu início aos pressupostos da inclusão, e fez com que diversos países, também o Brasil, acatassem as recomendações desse documento instituindo leis e decretos principalmente no contexto escolar.

Agora, com base no estudo de Manzini e Corrêa (2014), verificamos que a nomenclatura acessibilidade está sendo muito utilizado no momento atual por diferentes representantes da nossa sociedade, sejam eles políticos, pesquisadores e até mesmo pessoas leigas, porém, nem sempre o termo acessibilidade é compreendido da mesma forma por esses indivíduos.

“Governantes tendem a usar a palavra de forma bastante generalizada, cujo conceito servirá aos objetivos políticos. As pessoas leigas tentam apreender esse conceito por aquilo que está na mídia. O pesquisador deve tomar cuidado para não reproduzir o conceito que está na mídia, na internet e em livros sem antes promover uma análise crítica sobre o conteúdo da definição” (MANZINI; CORRÊA, 2014).

O termo acessibilidade sofreu várias modificações durante os anos, com isso, não se limitava apenas à acessibilidade física, arquitetônica ou ambiental. Segundo Manzini (2008) e Manzini e Corrêa (2014) dentre as várias modificações em torno do termo acessibilidade que ocorreram no Brasil, os autores supracitados apresentam a existência de definições similares, porém não equivalentes, com destaque para o Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004) e a Norma 9050 (ABNT; BRASIL, 2004) que apesar de serem publicados no mesmo ano, exibem suas próprias definições.

Neste trabalho, utilizamos o conceito de acessibilidade definida na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde acessibilidade é definida como:

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

Manzini e Corrêa (2014) chamam a atenção de alguns pontos na definição de acessibilidade para que de forma científica possamos compreender os fragmentos que se apresentam nesse conceito.

O primeiro ponto que podemos analisar é que a acessibilidade, segundo a definição apresentada é uma possibilidade e condição. Essa possibilidade e condição é para a utilização dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Ainda sobre os termos “possibilidade” e “condição”, esses não devem ser desenvolvidos de qualquer forma, mas sim, com segurança e autonomia, autonomia esta que deve ser total (certa independência) ou assistida (necessita de apoio) (MANZINI; CORRÊA, 2014).

E o último ponto que levamos em consideração é o público-alvo da acessibilidade, que seriam as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, mas claro que, lembrando os conceitos de desenho universal já apresentados neste texto, podemos ampliar como público todas as pessoas da sociedade, tendo em vista que o desenho universal tem como base o reconhecimento da diversidade humana (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Para exemplificar essa confusão conceitual, Manzini e Corrêa (2014) explicam que “dizer que as pessoas com deficiência necessitam ter acesso ao ensino superior é bastante diferente de dizer que o ensino superior precisa possuir acessibilidade para receber as pessoas com deficiência (MANZINI, 2005; MANZINI; CORRÊA, 2014).

Outro ponto importante da temática é discutir a questão conceitual dos termos acesso e acessibilidade, termos que ainda causam muita confusão teórica e conceitual, para isso, utilizaremos os ensaios teóricos de pesquisadores renomados e vistos como referências em nosso país (MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014).

O sentido do termo acesso pode ser o de adentrar em algum espaço ou ingressar em algum serviço. Pode ter o significado de conseguir obter uma informação. Pode significar sair de um nível e ingressar em outro: ingresso no mercado de trabalho, ingresso no ensino superior. Em contrapartida, o termo “acessibilidade” refere-se às condições

concretas e palpáveis, que podem ser medidas, legisladas e cobradas judicialmente (MANZINI, 2005; 2015; MANZINI; CORRÊA, 2014).

Assim, o convívio entre pessoas, com deficiência ou não, em diferentes contextos, inclusive no educacional, pode ser considerado, também, em termos de espaços físicos e sociais. No contexto escolar, todo aluno deve ter garantido à possibilidade de acesso de forma segura e independente aos espaços escolares.

Com o objetivo de defender uma abordagem inclusiva no campo educacional, apresentaremos um conceito que se aproxime das várias atuações dos profissionais da educação. Para tal, podemos afirmar que a concepção de acessibilidade para educação, com base nos estudos de Manzini e Corrêa (2014) é:

“Uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos mobiliários escolares, dos equipamentos escolares, das edificações escolares, dos serviços de transportes escolares e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não” (MANZINI; CORRÊA, 2014).

Apesar de ser uma adaptação da legislação brasileira, percebemos que o conceito de acessibilidade é multidisciplinar e também pode ser utilizado na educação.

Para Cooper et al. (2005, p. 236), a acessibilidade ocupa-se em torno de questões envolvendo a “possibilidade e facilidade de alcance e acesso aos diversos ambientes por parte de todas as pessoas, sem distinção”.

Acessibilidade para Araújo et al. (2003, p. 2) é entendido como “um ambiente livre de barreiras, em que os obstáculos físicos, naturais ou de comunicação estão presentes em equipamentos, mobiliários urbanos, edifícios, transportes públicos, dentre outros, são eliminados para garantir a circulação de todas as pessoas em todos os lugares”.

Complementando, a acessibilidade com base no estudo de Ribeiro (2004, p. 109) é compreendida como o “direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas. É a possibilidade de interagir com o ambiente em que se vive, portanto tem um sentido mais amplo e não se limita às barreiras arquitetônicas”.

Um dos autores que divulgou e vem divulgando a inserção de outros conceitos relacionados à acessibilidade foi Sasaki (2010). Segundo esse autor, uma forma didática de compreender o conceito de acessibilidade seria um arranjo dividido em seis dimensões/ categorias apresentadas nos próximos parágrafos.

A primeira dimensão é a Acessibilidade Arquitetônica que engloba elementos sem obstáculos ambientais, bem como sem barreiras físicas nos transportes coletivos e

em todos os recintos da escola, independentemente de serem internos ou externos (SASSAKI, 2010).

A segunda é a Acessibilidade Comunicacional, compreendendo a inexistência de barreiras na comunicação entre as pessoas (seja ela frente a frente, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para se comunicar) e comunicação virtual/ digital (SASSAKI, 2010).

A expressão Acessibilidade Metodológica tange elementos sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo que englobam adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação da aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática entre outras coisas (SASSAKI, 2010).

A quarta dimensão é a Acessibilidade Instrumental remete-se a inexistência obstáculos nos instrumentos e utensílios de estudo como por exemplo: lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos; de atividades da vida diária, como por exemplo: tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho e; de lazer, esporte e recreação como dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e intelectuais (SASSAKI, 2010).

A penúltima é a Acessibilidade Programática que concerne às barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas tais como, leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias; em regulamentos institucionais, escolares, empresariais, comunitários e; em normas de um modo geral (SASSAKI, 2010).

E a sexta e última dimensão é a Acessibilidade Atitudinal aborda a aceitação e convivência com a formação heterogênea de nossa sociedade em todas as suas dimensões, com o objetivo de romper com práticas, discursos e paradigmas excludentes que se perpetuaram ao longo da história da humanidade (SASSAKI, 2010).

5.4 ACESSIBILIDADE FRENTE AOS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

Neste tópico da pesquisa apontamos as principais dificuldades, no que se refere a situação da acessibilidade das escolas comuns onde possuem alunos com deficiências e/ou mobilidade reduzida, para isso, realizamos uma coleta de informações no documento do Ministério da Educação intitulado “Manual de Acessibilidade Espacial para as

Escolas” (DISCHINGER, 2009). Para facilitar o entendimento, assim como no manual de acessibilidades apresentaremos as Rotas de deslocamento no ambiente escolar.

Iniciamos o debate com a primeira rota, intitulada “Rota 01 – A Rua em Frente à Escola”, nesta rota estamos nos referindo a

“localização da escola, em zona rural ou urbana, em lote de meio de quadra ou em esquina, que tem relação direta com o fluxo de carros e pedestres. A rua em frente à escola pode apresentar parada de ônibus, faixa de segurança para travessia de pedestre, semáforo e outros elementos, como lixeiras, floreiras, telefones públicos e placas de trânsito” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 06: A Rua em Frente à Escola.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 07: Obstáculos na Calçada.
Fonte: Dischinger, 2009.

Dentre as dificuldades mais comuns encontradas destacamos a hora de atravessar a rua, onde são identificadas ruas sem faixa de segurança para travessia de pedestre, ruas muito movimentadas e sem semáforo, calçadas sem rebaixamento, junto à faixa de segurança para travessia de pedestre, impossibilitando o cruzamento para o outro lado da rua por pessoas usuárias de cadeira de rodas (DISCHINGER, 2009).

As calçadas em frente aos estabelecimentos educacionais são em vias públicas muito na diagonal, o que dificulta a utilização a pé de pessoas com deficiência física. Não é possível identificar o estabelecimento educacional a partir das vias públicas, pois sua denominação não é aparente. Calçadas sem pavimento ou com crateras e degraus. E as barreiras como placas sinalizadoras, floreiras, recipientes para lixo, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, entre outros, bloqueiam a movimentação das pessoas (DISCHINGER, 2009).

Próximo a entrada não existe ponto de transporte coletivo do estabelecimento educacional. Impossibilidade de deslocamento do ponto de ônibus até o portão do estabelecimento educacional por usuário de cadeira de rodas, por conta do pavimento

acidentado, barreiras ou desnivelamentos. Inexistência de piso tátil direcional e/ou de alerta, nesse mesmo percurso, para orientar pessoas cegas/deficiência visual. Ausência de ampliações da via para possibilitar a embarcação e desembarque de indivíduos. Além de no estacionamento na rua não existirem vagas destinadas às pessoas com deficiência nesse estacionamento (DISCHINGER, 2009).

“Ao entrar pelo portão da escola, geralmente há um pátio e um caminho a percorrer que leva até a porta principal. Nele, pode haver uma área para recreação, jardins, bancos e estacionamentos”, neste ponto abordaremos a Rota 02 intitulada “Do portão à porta de entrada da escola” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 08: Degraus em Frente ao Portão.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 09: Estacionamento Próximo à Entrada.
Fonte: Dischinger, 2009.

No trajeto até a porta entrada, dentre a distintos problemas, deparamos com trajetos sem pavimento ou com crateras e degraus. Pavimentos lisos em dias chuvosos ou brilhantes em dias ensolarados. Trajetos estreitos e com muitas barreiras como placas sinalizadoras, floreiras, recipientes para lixo, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, entre outros, bloqueiam a movimentação das pessoas. E trajeto muito espaçoso, sem contornos determinados, com ausência de piso tátil direcional para orientar pessoas cegas/deficiência visual até a porta do estabelecimento educacional (DISCHINGER, 2009).

Já no portão de entrada é complicado realizar a identificação da porta principal de entrada e inexistência de rampa quando existem degraus em frente à porta de entrada (DISCHINGER, 2009).

Falando do estacionamento, encontramos estacionamentos localizados em lugares destinados a brincadeira das crianças, criando situações de risco. Inexistência de vagas destinadas às pessoas com deficiência no estacionamento. As vagas destinadas às

pessoas com deficiência estão muito bem longe da porta do estabelecimento educacional. As vagas são apertadas, possuem piso acidentado, como pequenas pedras, e sem a devida sinalização. O trajeto do estacionamento até a porta do estabelecimento educacional possui pavimento acidentado, degraus ou barreiras (DISCHINGER, 2009).

“Logo ao entrar no edifício da escola, normalmente há um local de espera e recepção. Ali, pais e alunos têm acesso às salas de atendimento, como secretaria, direção e coordenação pedagógica”, nesse momento abordaremos a Rota 03 intitulada “Recepção e Salas de Atendimento” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 10: Balcão em Nível Único.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 11: Bebedouro sem Recuo e Alto.
Fonte: Dischinger, 2009.

Dentre os problemas mais comuns relacionados a acessibilidade exemplificamos com situações onde o balcão de acolhimento é complicado de ser localizar e/ou muito elevado para utilização por crianças e de pessoas usuárias de cadeira de rodas; o espaço muito extenso, com ausência de piso tátil direcional para conduzir pessoas cegas/ deficiência visual; os mobiliários e maquinários mal situados bloqueiam o caminho de todos, com destaque para as pessoas usuárias de cadeira de rodas, e são barreiras para as pessoas cegas ou com deficiência visual (DISCHINGER, 2009).

Além disso, tem a ausência de cores contrastantes dos móveis, pisos e paredes, atrapalhando a movimentação de indivíduos com baixa visão; pavimento brilhante em dias ensolarados; inexistência de painéis e/ou placas informativas, na sala de recepção, para orientar o caminho a ser utilizado no ambiente do estabelecimento educacional; inexistência de mapa tátil que viabilize as pessoas cegas e/ou com deficiência visual se orientarem e reconhecerem os espaços do estabelecimento educacional (DISCHINGER, 2009).

Ausência de informações nas portas para reconhecimento dos espaços e, quando existem, as letras estão em tamanho minúsculo e sem cor contrastante; inexistência de placas com letras com alto-relevo ou em Braille; ausência de telefone público acessível a pessoas usuárias de cadeira de rodas ou de baixa estatura (DISCHINGER, 2009).

A Rota 04 intitulada “Corredores” é responsável pela “circulação entre os blocos da escola e seus diferentes ambientes geralmente, através de corredores ou passagens, que podem ser internos ou externos” (DISCHINGER, 2009).

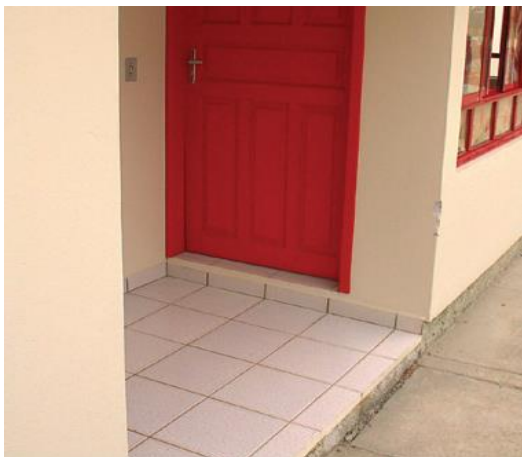


Imagem 12: Degrau na Soleira da Porta.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 13: Corredores em Locais Altos.
Fonte: Wikipédia, 2017. Dischinger, 2009.

Dentre os problemas mais comuns encontrados nos corredores destacam-se corredores muito apertados referente ao quantitativo; elementos mal situados, como cestos de lixo, bebedouros, placas, vasos de plantas, aparelhos telefônicos de uso público, extintores de incêndio, mobiliários, entre outros, bloqueiam a circulação e são barreiras para as pessoas com deficiência; ausência de cores contrastantes entre portas, piso e parede que promova a direção de pessoas com baixa visão; piso liso, acidentado e em mal estado; piso desnivelado que atrapalha o acesso de pessoas usuárias de cadeira de rodas (DISCHINGER, 2009).

Corredores muito largos, ausência de piso tátil direcional para conduzir pessoas cegas/deficiência visual; corredores localizados em pontos altos ou em pavimentações altas, ausência de grades ou muros de proteção, podendo ocasionar acidentes; muretas ou grades de segurança baixas ou fixadas de forma incorreta acarretando acidentes; ausência de placas alusivas para orientar as saídas, rampas, escadas e outros trajetos importantes; inexistência de identificação nas portas dos distintos espaços (DISCHINGER, 2009).

A Rota 5, aborda as Escadas e Rampas, geralmente, “em edificações com mais de um pavimento ou em terreno acidentado, é comum encontrarmos escadas para o acesso

de pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção, assim como elevadores ou rampas que interliguem os andares” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 14: Escadas muito Estreitas.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 15: Rampa Muito Estreita.
Fonte: Dischinger, 2009.

Os problemas mais comuns encontrados são escadas muito apertadas; piso liso e em péssimo estado por conta da não conservação; degraus com dimensões inapropriadas, muito pequenos ou muito compridos; degraus possuem dimensões distintas entre si; inexistência de margem com contraste de cor em todos os degraus, para orientar indivíduos com baixa visão; barreiras nos níveis, como mobiliários e abertura de portas e; inexistência de piso tátil de alerta no princípio e no término da escada (DISCHINGER, 2009).

Já nas rampas, nos estabelecimentos educacionais sem rampas para acesso nos andares superiores, sendo o acesso somente por escadas; e quando existem, é muito apertada; seu piso é liso, desnivelado e com crateras; barreiras nos níveis, como mobiliários e abertura de portas; rampa muito extensa e sem níveis para repouso; rampa é muito oblíqua e complicada de subir com cadeira de rodas e; inexistência piso tátil de alerta no princípio e no término da rampa (DISCHINGER, 2009).

Além de não possuírem corrimãos em ambos lados e por todas as extensões das escadas e rampas; inexistência de parede ou guarda-corpo ao longo das escadas e rampas; essa parede ou grade de segurança é muito baixa e finda em ocorrências de perigo; corrimão fora do alcance de crianças pequenos e baixa estatura; corrimãos não se prolongam no princípio ao fim da rampa ou da escada e; corrimãos ferem as mãos (DISCHINGER, 2009).

As salas de aula, apresentadas agora na Rota 06, “possuem, geralmente, carteiras dispostas em fileiras, quadro-negro, mesa para o professor e janelas em uma de suas

paredes. Em alguns casos, a mesa do professor está elevada sobre um tablado junto ao quadro-negro ou lousas” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 16: Falta de Contraste de Cor.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 17: Carteiras com Poucas Dimensões.
Fonte: Dischinger, 2009.

Onde as principais dificuldades encontradas são a falta cores contrastantes entre parede, piso e mobiliários; carteiras com tamanhos que não admitem o acostamento de alunos usuários de cadeira de rodas; carteiras impróprias para crianças com sobrepeso ou com tamanho distinto dos demais alunos da sala; corredor muito apertado entre as carteiras para o acesso de cadeira de rodas; lousas muito elevadas para serem utilizadas por crianças pequenas ou em cadeira de rodas e; espaço muito apertado entre a lousa e as carteiras para a movimentação e utilização de cadeira de rodas (DISCHINGER, 2009).

Nos “Laboratórios de ciências, informática e salas de artes”, identificados na Rota 07, “são locais para atividades especiais e possuem, geralmente, mesas de trabalho, mesas de computador, bancadas com pia, armários e estantes” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 18: Pouco Espaço entre os Móveis.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 19: Mesas ou Pias com Obstáculos.
Fonte: Dischinger, 2009.

Nessa rota, as principais dificuldades são as pias ou mesas com barreiras que atrapalham o acostamento de pessoas usuárias de cadeira de rodas; pias ou mesas com elevação imprópria –atrapalham a utilização por pessoas de distintas dimensões; prateleiras muito elevadas não aceitam pessoas usuárias de cadeira de rodas ou crianças pequenas pegarem itens, utensílios, tintas e potes; não existe computador com programa acessível a pessoas cegas ou com baixa visão; não há cores contrastantes do piso, parede e móveis; lousas muito elevadas para o alcance de crianças menores ou em cadeira de rodas; ambiente estreito entre os móveis para a entrada de cadeira de rodas; acessórios da pia, como toalheiro, lixeiro e saboneteira, abrigados em altitude que os impedem de serem obtidos por crianças e pessoas em cadeira de rodas e; torneiras complicadas de manipular por pessoas com mobilidade reduzida nas mãos (DISCHINGER, 2009).

Na Rota 8 será trabalhada a Sala de Recurso Multifuncional que “é um espaço físico localizado na escola pública, destina-se ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e tem como público-alvo os alunos da educação especial. (DISCHINGER, 2009).



Imagem 20: Mesa com Obstáculos.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 21: Espaço Inadequado para Materiais.
Fonte: Dischinger, 2009.

Encontramos a inexistência de cores contrastantes entre o parede, piso e mobiliários da sala de recursos multifuncional; ambiente pequeno, com mesas de acolhimento muito adjuntas umas das outras e sem afastamento entre os espaços de acolhimento; mesas com barreiras que evitam a acostamento de pessoas em cadeira de rodas; mesas com altitude imprópria para o utilização de uma pessoa usuária de cadeira de rodas; inexistência de computador com programa de leitor de tela para alunos cegos ou com baixa visão e que não existem ambientes apropriados para guardar e exibir material didático, flanelógrafo, quadro-negro, murais, livros, equipamentos de tecnologia assistiva, brinquedos, entre outros, que sejam acessíveis a todos (DISCHINGER, 2009).

Os Espaço da Educação Infantil trabalhado na Rota 09, tendo em vista que “a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. A organização do espaço da educação infantil deve ser percebida como componente fundamental no processo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Assim, ao se pensar o espaço, deve-se considerar as diferenças entre as crianças” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 22: Mobiliário Inadequado às Dimensões.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 23: Falta de Contraste no piso/parede.
Fonte: Dischinger, 2009.

Nesse ambiente, os principais problemas são: falta de contraste de cor entre piso, parede e móveis; piso muito frio, áspero ou liso; mesas não admitem a acostamento de cadeira de rodas; mobiliário impróprio aos tamanhos das distintas faixas etárias das crianças; mobiliário impróprio aos tamanhos das distintas faixas etárias das crianças, como pias e lousas muito elevadas (DISCHINGER, 2009).

Assim como, ambiente apertado entre os móveis para a passagem de uma cadeira de rodas; sala estreita, sem ambiente aberto para jogos e brincadeiras que exigem movimentação; não há recanto com tapete, almofadas e espelho para atividades no chão e para repouso; sala distante do fraldário e de banheiro específico para crianças menores;

sala sem transação direta a um pátio, varanda ou parque infantil de uso exclusivo das crianças e aberturas muito elevadas e pequenas que atrapalham o arejamento, luminosidade e a visualização para o externo (DISCHINGER, 2009).

As Bibliotecas Escolares são definidas na Rota 10 e “costumam ser divididas em três ambientes: um local com mesas de estudo, outro com estantes para livros e um balcão ou mesa de empréstimo. Podem, também, possuir mesas com computadores para acesso à internet ou para pesquisa de acervo” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 24: Corredores Estreitos e Prateleiras Altas.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 25: Bibliotecas com muitos móveis.
Fonte: Dischinger, 2009.

Neste espaço, os problemas mais comuns são as mesas com barreiras, como pés, gaveteiros, e/ou altitude imprópria, que atrapalham o acostamento de pessoas usuárias de cadeira de rodas; sala da biblioteca apertada e com muitos mobiliários, dificultando a movimentação de uma cadeira de rodas e corredores entre estantes muito apertados para o acesso de cadeira de rodas (DISCHINGER, 2009).

As prateleiras muito elevadas para que pessoas em cadeira de rodas ou crianças menores apanhem os livros; balcão de empréstimo muito elevado para a utilização por crianças menores e pessoas em cadeira de rodas. E não existe computador com leitores de tela para alunos cegos ou com baixa visão além de não haver cores contrastantes o piso, parede e móveis (DISCHINGER, 2009).

A Rota 11 refere-se aos Auditórios,

“onde as escolas possuem, geralmente, uma sala ou auditório para palestras, atividades coletivas ou até mesmo para eventos da comunidade. Normalmente, o auditório possui um piso inclinado que facilita a visualização do palco e, dependendo do número de pessoas que comporta, é necessária porta de emergência” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 26: Portas em Localização Ruim.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 27: Auditório sem Inclinação.
Fonte: Dischinger, 2009.

Nos auditórios, os problemas mais comuns são a não existência de cores contrastantes entre piso, parede e móveis; não há espaço suficiente, nos corredores de acesso aos assentos, para a circulação de uma cadeira de rodas; não há espaço destinado para cadeira de rodas junto aos outros assentos, e isso faz com que permaneça isolada no meio da circulação (DISCHINGER, 2009).

Os locais destinados ao cadeirante e assentos preferenciais para obesos e pessoas com mobilidade reduzida não se situam em piso plano horizontal, nem oferecem boa visibilidade para o palco. Em auditórios muito amplos, não há piso inclinado para facilitar a visualização do palco; não há rampa quando há degraus entre as fileiras de assentos ou para acesso ao palco; não há faixa em cor contrastante nas bordas dos degraus, das rampas e na borda do palco e a localização e dimensão das portas dificultam o acesso e criam situações de risco (DISCHINGER, 2009).

Na Rota 12, que engloba itens relacionados aos sanitários é compreendido que

“os lavatórios e vasos sanitários acessíveis podem estar localizados nos sanitários comuns, feminino e masculino, e podem compartilhar do mesmo acesso. Há, também, a possibilidade de localizar-se em um sanitário exclusivo para pessoa com deficiência, feminino e masculino, ou em um sanitário do tipo familiar, ou unissex” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 28: Lavatórios em Altura Inadequada.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 29: Sanitários Estreitos.
Fonte: Dischinger, 2009.

Geralmente não existem sanitários com vasos e lavatórios masculino e feminino acessíveis nos estabelecimentos educacionais; sanitários acessíveis, situados em pavimentação onde não é possível chegar com cadeira de rodas; portas dos sanitários muito apertadas para o acesso de uma cadeira de rodas; ambiente de movimentação dentro do sanitário muito estreito para uma pessoa conduzir sua cadeira de rodas até o vaso sanitário e o lavatório; não existem lavatórios, vasos sanitários e descargas em elevação correspondente para crianças de baixa altura e falta de cores contrastantes entre piso, parede e equipamentos. Os lavatórios com coluna ou armários que evitam a acostamento de uma cadeira de rodas e torneiras complicadas de alcançar ou manipular (DISCHINGER, 2009).

Além de boxes acessíveis muito apertados para transferir a pessoa da cadeira de rodas para o vaso sanitário; assentos dos vasos sanitários em altura desconfortável; barras de apoio mal localizadas não auxiliam a transferência de uma pessoa em cadeira de rodas para o vaso sanitário; portas dos boxes acessíveis não possuem puxadores que facilitem seu fechamento; maçanetas difíceis de manusear por pessoas com mobilidade reduzida nas mãos e desnível muito grande e sem rampa entre o banheiro e a circulação (DISCHINGER, 2009).

Na Rota 13, os Trocadores em Sanitários Acessíveis são ambientes

“com maca, utilizado para a higiene das crianças com deficiência que necessitam de troca de roupa e fraldas. É importante localizá-lo separado dos sanitários comuns, para que haja maior privacidade. O ideal é ter o trocador no mesmo ambiente do sanitário acessível, caso esse esteja separado dos demais sanitários da escola. Nesse caso, pode-se acrescentar um chuveiro para facilitar a higiene” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 30: Maca em Altura Desconfortável.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 31: Chuveiro sem Ducha Manual
Fonte: Dischinger, 2009.

Nessa situação, encontramos a maca com altura desconfortável para o auxiliar e/ou é muito pequena e insegura para a criança; junto à maca, não há barras de apoio; os equipamentos e materiais de apoio, como lavatório, saboneteira, lixeira, papeleira e materiais para higiene, estão distantes da maca e maca não revestida com material lavável (DISCHINGER, 2009).

E ainda a inexistência de chuveiro no ambiente do trocador; espaço ao redor do chuveiro muito apertado para manobrar a cadeira de rodas; junto ao chuveiro, não existem barras de apoio em forma de “L”, nem banco articulado fixado à parede; chuveiro sem ducha manual e ao acionar o chuveiro, o auxiliar se molha devido ao mau posicionamento da torneira (DISCHINGER, 2009).

A Rota 14 – Refeitório, “pode localizar-se em um espaço no pátio interno ou em uma sala específica para esse fim. Esse local é, geralmente, composto por uma série de mesas comunitárias com cadeiras ou bancos e um balcão para a distribuição das refeições” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 32: Balcão de Distribuição Muito Alto.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 33: Corredores Estreito.
Fonte: Dischinger, 2009.

As principais dificuldades encontradas nos refeitórios é a inexistência de cores contrastantes entre piso, parede e móveis; mesa comunitária com cadeiras fixas que impedem a acostamento de uma cadeira de rodas ou, quando aceitam, a cadeira fica no meio da movimentação; mesa muito elevada para a utilização de uma pessoa em cadeira de rodas; mesa para usuários de cadeiras de rodas estão separadas dos outros e bem longe do balcão com os alimentos. Não é possível circular com a cadeira de rodas nos corredores entre as mesas do refeitório e o balcão de entrega de alimentos muito elevado para o alcance e a visualização de pessoas em cadeira de rodas ou crianças pequenas (DISCHINGER, 2009).

A Rota 15 – Quadra de Esportes, abarca “os locais para prática de esportes, como quadras, podem estar ao ar livre ou em ginásios” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 34: Rota Inacessível até a Quadra.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 35: Quadra sem Contraste.
Fonte: Dischinger, 2009.

Nas quadras de esporte encontramos a inexistência de caminho acessível que possibilite às pessoas com mobilidade reduzida chegarem à quadra, aos bancos/arquibancadas ou aos sanitários e vestiários; não existe piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até a entrada da quadra, bancos, sanitários e vestiários; no caso de quadras cercadas por telas ou paredes, os vãos de acesso são muito estreitos para a passagem de cadeira de rodas; não há cores contrastantes do piso e demais elementos da quadra, como linhas de marcação, traves, redes e cestas; não existe espaço vago para uma cadeira de rodas entre os bancos ou na arquibancada e não existem sanitários e vestiários acessíveis próximos à quadra de esportes (DISCHINGER, 2009).

Na Rota 16 os Pátios compreendem “todos os espaços de recreação da escola, podendo ser cobertos ou ao ar livre. Possuem, geralmente, áreas gramadas e com árvores,

espaços de estar com bancos, bebedouros, lixeiras, quadras esportivas e parques infantis” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 36: Obstáculos não Identificados no Pátio.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 37: Piso Inadequado e com Desnível.
Fonte: Dischinger, 2009.

Nessa rota que se refere sobre os Pátios Escolares, as principais dificuldades estão ligadas ao piso lizo quando molhado e ofuscante em dias de sol; pisos inadequados – desnivelados, com degraus, alagadiços – que impedem a movimentação de cadeira de rodas; pátio com muitas barreiras, como bancos, telefones, bebedouros, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, lixeiras, etc., que atrapalham a movimentação de pessoas (DISCHINGER, 2009).

Dando continuidade, as barreiras não-identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual; pátio muito amplo, sem limites definidos e sem piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até os principais acessos; não existe grade de proteção para evitar quedas nos pátios situados em terrenos inclinados ou em pavimentações elevadas; não existem bancos ou eles estão em mau estado de conservação e o estabelecimento educacional não possui pátio com espaços extensos para brincadeiras nem mobiliário adequado (DISCHINGER, 2009).

Levando em consideração que “muitas escolas possuem parques infantis com brinquedos para diferentes idades, a Rota 17 vem trabalhar com este espaço. Esses parques podem estar junto aos pátios ou às quadras, ou em áreas específicas, como as próximas ao jardim de infância” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 38: Brinquedos Muito Próximos.
Fonte: Dischinger, 2009.



Imagem 39: Piso Muito Duro e/ou Áspero.
Fonte: Dischinger, 2009.

Dentre as dificuldades encontradas, podemos destacar a Parque localizado em área próxima ao fluxo de automóveis, colocando as crianças em risco; parque próximo a outras atividades, como quadras polivalentes, e sem cerca de proteção; não existe piso adequado ao uso de cadeira de rodas próximo aos brinquedos acessíveis e aos bancos próximos ao parque infantil (DISCHINGER, 2009).

Outro ponto é a falta de contraste de cor entre piso e brinquedos dificulta sua identificação por pessoas com baixa visão; brinquedos muito próximos entre si, gerando situações de perigo; brinquedos em más condições, com partes soltas, felpas ou partes pontiagudas; não há brinquedos acessíveis a deficientes físicos, nem brinquedos que estimulem os diferentes sentidos (DISCHINGER, 2009).

Além dos brinquedos que apresentam risco de queda, como escorregadores, torres, pontes, etc., não possuem corrimãos, ou quando possuem, são muito baixos ou mal fixados; Não existem balanços com assentos em forma de calça (ou de cadeira) para crianças pequenas; ou crianças com deficiência, de forma a proteger sua coluna vertebral; piso muito duro ou áspero (brita), que não absorve impactos; piso em más condições, como areia não trocada, grama não cortada, e com buracos que acumulam água e sujeira e não existem bancos para os acompanhantes dos usuários do parque infantil (DISCHINGER, 2009).

Após o exposto, é possível observar o fato da grande maioria das escolas não estarem aptas para receber o aluno com deficiência e/ou mobilidade reduzida devido à falta de estrutura. Tal afirmação mostra-se plausível em função de que, como traz Senra (2008, p. 60): “Inclusão nesses, não significa simplesmente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, ignorando suas especificidades, mas dar ao professor e a escola condições necessárias para sua ação pedagógica”.

Por parte das autoridades, verificam-se muitos discursos políticos e poucas ações no sentido em se fazer cumprir os ordenamentos jurídicos, dispositivos legais e normativos, os quais apoiam-se e defendem a todos o direito de igualdade, de ir e vir, de acessibilidade, de educação, assim como em relação a tanto outros direitos previstos em tais documentos.

Em um novo milênio, é compreensível que estejamos buscando, através de luras incessantes, uma educação de qualidade, que envolve todos os indivíduos e entre eles os que apresentam deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Assim, estão sendo buscados atualmente, embora de uma maneira muito lenta, caminhos para se chegar aos ideais de uma sociedade que percebe todos indivíduos, sob um mesmo prisma, de uma educação que proporcione às pessoas o atendimento de que a democratização envolve o respeito à diversidade humana e, por conseguinte, o direito comum da democratização do saber.

5.5 Orientação Pedagógica Para o Atendimento Educacional Para os Alunos Com Deficiência Física e/ou Mobilidade Reduzida

Considerações gerais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem:

O desenvolvimento global da criança com deficiência física não é diferente dos outros; seus problemas resultam do impacto da reação social a sua deficiência física, de interpretação dada diante de suas limitações e das discrepâncias entre suas aspirações e capacidades de realização.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, as principais dificuldades são:

- Dificuldades de percepção resultantes de comprometimentos neurológicos;
- Deficiência sensoriais, principalmente audição e visão;
- Limitações cognitivas, resultantes, da falta de vivências;
- Dificuldades diversas: falta de perseverança, cansaço físico, incapacidade de concentração;
- Instabilidade emocional: a criança passa, rapidamente, do riso ao choro, do entusiasmo ao desânimo ou tem repentinas manifestações de mau humor;
- Sentimento de insegurança social, resultante, geralmente, das reações das pessoas diante da deficiência, como curiosidade, rejeição e superproteção.
- Insatisfação e revolta pela falta de movimentos, por não poder andar, correr, brincar, subir escadas e sair normalmente como as outras crianças;

A maior parte das crianças com deficiência física tem a cognição (inteligência) preservada e, algumas até superior à média. Entretanto é compreensível que seus movimentos lentos, incoordenados, imprecisos ou involuntários, bem como outras dificuldades (cansaço) venham interferir no processo ensino-aprendizagem.

5.5.1 Educação Inclusiva

A inclusão é um processo dinâmico e orgânico que assegura a inteireza de um grupo social ou de uma instituição escolar.

Os alunos com deficiência física fazem parte desse todo que constitui o grupo social, por isso não se pode admitir que fiquem à parte, mas deve-se cooperar para que façam parte do grupo. Por isso, faz-se necessário sensibilizar e conscientização não só do aluno com deficiência, para que ele participe ativamente do grupo onde está inserido, mas também, de todos os que com ele convivem para que não o vejam como um ser diferente: ele é igual aos outros alunos, com seus momentos de alegria ou tristeza, com suas aspirações e necessidades e também, com os mesmos direitos e deveres.

A escola estará cumprindo melhor a sua função se conseguir envolver em sua dinâmica todas as partes que o compõem, gestor, pedagogo, professores, funcionários e alunos e, entre estes, os alunos com deficiência que devem participar, sempre que possível, do maior número de atividades desenvolvidas pela escola. Essa participação, além de ser fator de troca de experiências, faz com que o aluno procure adaptar-se ao ambiente, à convivência com pessoas diferentes, ao ritmo dos colegas e ao maior ou menor grau de aceitação deles. Isso o ajudará a forjar sua personalidade, a aceitar-se como é, a reconhecer o verdadeiro grau de suas habilidades e limitações e, assim, aprender a viver e a competir com os colegas.

É importante ressaltar que a frequência passiva às aulas na escola regular, não significa que o aluno com deficiência física esteja realmente incluso a ela. Para isso, é preciso que ele participe das atividades escolares, realize as tarefas e as avaliações como os demais colegas, adaptadas, porém, às suas condições físicas.

Não se pode falar em inclusão escolar do deficiente físico sem falar no papel que a família exerce nesse aspecto. A atitude familiar em relação ao aluno deficiente é de suma importância, pois quanto mais incluído estiver no grupo familiar, mais fácil será sua inclusão social e educacional.

É preciso evitar a segregação, a superproteção, a rejeição e todas as atitudes que possam levar a criança a ficar à margem das atividades comuns da família. A criança com deficiência física necessita de constante apoio, ser motivado para que consiga tornar-se o mais independente possível e atuante no meio que vive. Para isso, devem ser facilitados a troca de experiências e brincadeiras com outras crianças bem como a participação em festas, reuniões e passeios visando a ampliar seus horizontes.

5.5.2 Barreiras Arquitetônicas, Material e Equipamentos Pedagógicos na Escola Pública

- **Barreiras Arquitetônicas**

As barreiras arquitetônicas, escadas, portas estreitas, pisos escorregadios ou esburacados, entre outras coisas, constituem um sério problema para os alunos com deficiência física, pois dificultam sua locomoção e acesso aos diferentes locais. Nos prédios escolares, as barreiras arquitetônicas interferem na participação ativa dos alunos com deficiência física, prejudicando sua inclusão com os demais colegas.

Para sanar a dificuldade imposta pelo meio-fio ou degraus, deve ser providenciado o rebaixamento do meio-fio ou construção de rampas que conduzam à entrada principal e aos pátios, de modo a facilitar o acesso e, principalmente, o trânsito de cadeiras de rodas.

Essas rampas podem ser de cimento ou adaptações em madeira. Quanto aos pisos escorregadios, tapetes e passarelas antiderrapantes são indicados.

Os alunos que andam com muita dificuldade, que necessitam de aparelhos especiais, ou que usam muletas ou cadeiras de rodas precisam ser orientados para tomarem cuidados ao transitarem por lugares inclinados, ou com buracos, entulhos, enfim, com obstáculos que possam ocasionar acidentes.

6.5.3 Material Pedagógico Acessível no Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais na Educação Inclusiva

A finalidade do material pedagógico é a de promover o processo ensino-aprendizagem, motivando e facilitando a obtenção do conhecimento.

A eficiência dele está ligada a forma, a maneira de utilização, portanto, se ser utilizado de maneira planejada, de acordo com o planejamento elaborado e atendendo os objetivos propostos.

O material pedagógico, para crianças com deficiência física, é o mesmo utilizado para o aprendizado de crianças sem deficiência, porém, cuidados especiais devem ser observados quanto a sua utilização. Esses cuidados referem-se à escolha do material adequado a cada aluno e à necessidade ou não de adaptações que facilitem o seu uso.

É importante ressaltar que, numa mesma faixa etária, as crianças podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento global, o que explica a necessidade de adequação aos reais interesses de cada uma delas.

Apesar de existir uma grande variedade de materiais, os professores também podem criar e confeccionar outros, inclusive com a ajuda das próprias crianças. O material reciclado (rolhas, caixas de fósforos, potinhos de plástico etc.), poderão ser utilizados na execução de jogos ou brinquedos, que irão enriquecer o desenvolvimento das atividades escolares.

Para que os alunos com deficiência física possam manipular determinados materiais e objetos, realizar atividades de vida diária, ser mais independentes, participar de maneira ativa, faz-se necessário o uso de adaptações. Estas adaptações devem ser feitas atendendo às especificidades de cada aluno, tendo como objetivo facilitar o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Os alunos que apresentam déficit de preensão devem usar lápis mais grosso (gizão de cera, lápis de engenheiro) ou lápis comum engrossado com espuma, cola “durapox”, tubo de plástico ou qualquer outro material que aumente o seu diâmetro.

O mesmo princípio é empregado para engrossar cabos de pinças, de talheres, de escovas e de pentes.

É importante que o professor faça adaptação quanto ao uso de folhas de papel elas podem ser presas sobre a carteira com fita crepe ou sobre uma prancha inclinada, os livros podem também ficar apoiados sobre suportes inclinados, o lápis, com uma borracha fixada na ponta, pode-se transformar-se num “virador” de páginas, um pregador de roupas será muito útil para manter livros e cadernos abertos sobre a mesa.

As crianças que escrevem com letra tipo “bastão” (letra de forma maiúscula) se beneficiarão com o uso de cadernos grandes, de pautas mais largas.

Algumas crianças não apresentam condições motoras para segurar o lápis; para elas, é indicado o uso de blocos de madeira com letras e números impressos, letras de

plásticos, etc.com os quais elas poderão efetuar a escrita; também o uso de cartelas facilitará o seu processo de comunicação.

As figuras geométricas e outras peças fornecidas às crianças podem ter um dos lados recoberto por lixa para facilitar a fixação ou ter um imã para fixa-las em quadros.

As crianças que apresentam grandes dificuldades a nível de coordenação motora, podem fazer importantes realizações, pintando dentro de linhas ou figuras vazadas que servem de crivo.

5.5.4 Equipamentos, Mobiliários e Outros Recursos Acessíveis na Educação Inclusiva

Para que as crianças com deficiência física possam se locomover ou assumir diferentes posturas e desenvolver o máximo de atividades físicas dentro do ambiente escolar são necessários alguns equipamentos, materiais e ou recursos facilitadores.

Nas paredes e na lousa da sala de aula, é conveniente que sejam fixados corrimão para auxiliar a movimentação dos alunos, os mesmos podem ser colocados nos banheiros e corredores.

As cadeiras e mesas devem merecer especial atenção quanto à altura e à largura, os pés das crianças deverão estar apoiados no chão, num banquinho ou mesmo num saquinho de areia, tudo isso deve ser providenciado para promover a boa postura dos alunos.

6.5.5 Quanto à Formação e Atuação Docente dos Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva

Por ser o profissional que permanece o maior tempo com a criança, cabe ao professor fazer constantes observações sobre sua evolução para reavaliar e, se necessário, alterar as atividades pedagógicas:

- A independência nas atividades de vida diária pelo aluno deve ser constantemente instigada pelo professor, que deve lhe dar oportunidades para tentar realizar sozinha o maior número de atividades possível;
- A professor deve evitar que o aluno com deficiência física se acomode em posturas inadequadas que poderão dificultar seu desempenho. A postura correta

(pés apoiados, simetria, braços sobre a mesa, etc.) deve ser sempre respeitada para favorecer uma participação ativa e facilitar o desempenho geral do aluno;

- Quando o aluno apresentar uma limitação que impeça de executar atividades gráficas, o professor deverá buscar formas alternativas de respostas: apontar com as mãos ou ponteira, balançar a cabeça (sim ou não), usar cartelas, blocos de madeira com letras impressas, etc.
- O professor deve preocupar-se em manter as atividades até o limite de tolerância (física e cognitiva) de cada aluno.

5.5.6 Orientações à Gestão Escolar Quanto à Educação Inclusiva

Com destaque aos critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento do espaço escolar pela equipe da gestão, seja em nível macro ou micro nos sistemas de ensino. São detalhados, por intermédio de textos e ilustrações, os diferentes ambientes da escola. Assim como orientações para a eliminação das barreiras e para a garantia do acesso, com autonomia e segurança, a todos os alunos.

- **Escolha de terrenos para construção de novas escolas:**

“Uma das características que mais influencia no grau de acessibilidade de uma escola está relacionada ao próprio terreno onde ela se encontra. Em terrenos inclinados, serão necessárias muitas escadas e rampas, o que encarece o custo da construção e atrapalha, de modo geral, a mobilidade dos alunos. Além disso, as próprias calçadas em frente à escola, quando muito oblíquas, podem dificultar ou até mesmo impedir o acesso de pessoas que utilizam cadeira de rodas (DISCHINGER, 2009).



Imagem 40: Entrada de escola em rua extremamente inclinada.
Fonte: Dischinger, 2009.

“O município, ao escolher terrenos para a implantação de novas escolas, deve dar, portanto, preferência aos mais planos e também aos localizados em ruas pouco oblíquas. Devem ser, igualmente, evitados terrenos alagadiços ou próximos a cursos de água” (DISCHINGER, 2009).

- **Transporte Público:**

“É importante que o município atenda às áreas escolares com uma eficiente rede de transporte público. A localização dos pontos de ônibus deve ser o mais próximo possível do portão de entrada. Além disso, os ônibus que atendem áreas escolares devem ser acessíveis, ou seja, equipados com plataforma elevatória ou outros sistemas que possibilitem a entrada de cadeira de rodas” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 41: ônibus com plataforma elevatória permite às pessoas em cadeira de rodas ou com problemas de locomoção o acesso ao transporte público.
Fonte: Dischinger, 2009.

“No interior do veículo, deve ser previsto, também, um local para a cadeira de rodas, com cinto de segurança e barras de apoio; com a devida identificação de que se destina ao uso preferencial” (DISCHINGER, 2009).

- **Pisos táteis de alerta e direcionais em calçadas**

“É muito importante que exista piso tátil de alerta e/ou direcional para auxiliar pessoas com deficiência visual a se orientarem e se deslocarem com segurança nas calçadas próximas à escola. Esses espaços públicos pertencem, todavia, ao município e cabe à escola requerer junto à prefeitura a instalação desses pisos” (DISCHINGER, 2009).



Imagem 42: Exemplo da aplicação dos pisos táteis em uma calçada: o piso direcional.

Fonte: Dischinger, 2009.

“Nos ambientes internos da escola, o piso alerta é obrigatório e deve ser sempre utilizado para identificar obstáculos e perigos potenciais, tais como escadas, rampas, elevadores ou plataformas. Em ambientes internos muito amplos e complexos: hall de entrada, pátios e corredores largos, recomenda-se o uso conjugado de pisos táteis alerta e direcional para auxiliar na orientação espacial. Os pisos direcionais auxiliam na identificação de possíveis direções a tomar, sobre a presença de informação, como mapas táteis, placas indicativas em Braille e atividades de uso comum: balcão de recepção, biblioteca, entre outras” (DISCHINGER, 2009).

- **Distribuição dos ambientes e fluxos**

“A maneira como os ambientes estão distribuídos dentro da escola pode facilitar ou dificultar a mobilidade dos alunos. O ideal é que os espaços de uso coletivo, como bibliotecas, refeitórios, sanitários, laboratórios, etc. estejam localizados no andar térreo, ou o mais próximo possível das salas de aula, para evitar que percorram longos percursos e, até mesmo, o uso de muitas escadas e rampas. Nos pátios externos da escola, deve-se sempre separar o fluxo de pedestres do fluxo de veículos, como estacionamentos, carga e descarga, a fim de evitar acidentes” (DISCHINGER, 2009).

Assim, espera-se que as informações reproduzidas neste trabalho contribuam para o desenvolvimento inclusivo das escolas, no sentido de efetivar o direito de acesso e de participação dos alunos com deficiência, bem como de toda a comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática.

6 CONCLUSÃO

No que tange às pessoas com deficiência, nossa história tem mostrado que o caminho traçado anteriormente, isolamento e do confinamento das pessoas com deficiência em escolas e clínicas especiais reforçou a situação da exclusão social e subjetiva dessas pessoas, afastando-as ainda mais da possibilidade da experiência coletiva.

Não é difícil observar que são múltiplos e diversos os problemas que afetam a situação da inclusão das pessoas com deficiência na educação brasileira atual. Alguns desses problemas são: a falta de conhecimento da escola sobre a situação do aluno com deficiência, a precariedade histórica do investimento dos governantes em recursos materiais e humanos que implicaria, em uma maior valorização desse campo e reconhecimento de sua importância para a população, a crise pela qual passa o movimento social docente e a dificuldade de identidade profissional dos docentes.

Assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe superar a concepção erroneamente difundida que reduz a diferença a diversidade. Tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença, pelo contrário, significa ressignificá-la.

Colocar a diferença em um âmbito político exige outras posturas e legislações dos órgãos governamentais e requer que todas as instancias sociais construam práticas que respeitem a dignidade humana.

As transferências dos encargos educacionais para os municípios, sem a indução e o apoio da União e dos Estados, colocam novos desafios para a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino. Por um lado, como lembra Aranha (2004, p. 5), “a municipalização veio aproximar dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução dos direitos escolhidos e das decisões tomadas”, permitindo uma maior pressão social, sobretudo por parte das famílias, para que a rede pública assuma a responsabilidade por seus alunos.

A construção de uma escola inclusiva nos municípios depende em larga medida de um conjunto de políticas públicas que, sem analisar as especificidades do espaço da instituição escolar e das demandas colocadas pelo alunado com deficiência, assegurem de forma articulada e com qualidade os direitos sociais da população.

Nesse sentido, este estudo apresentou as questões no que diz respeito ao acesso, à acessibilidade dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública.

De acordo com Miranda (1998), a educação inclusiva provoca uma crise institucional que cria barreiras para a inclusão dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Para a eliminação dessas barreiras, o autor aponta serem necessárias mecanismos que promovam a acessibilidade.

A política de inclusão educacional no Brasil, desencadeada na década de 1990, demonstra que ainda há um longo caminho para sua concretude. O descompasso existente entre os princípios, tão bem escritos nos documentos legais e o contexto educacional é irrefutável.

A acessibilidade tem sido um tema muito debatido nos espaços sociais, mas especialmente tratando-se dos aspectos arquitetônicos, para facilitar o acesso das pessoas com alguma deficiência e/ou mobilidade reduzida nos espaços públicos.

A acessibilidade é um conceito mais amplo que abrange a implementação de condições para que as pessoas possam participar de diferentes situações em diversos lugares, não se restringindo apenas aos aspectos arquitetônicos, mas também pedagógicos (FREITAS; NEGRINI, 2014).

Apesar do que preconizam as leis, decretos, resoluções e normas, verifica-se nas escolas públicas até aqui pesquisadas o descumprimento das disposições legais, assim como também não há fiscalização efetiva no que concerne ao cumprimento desses dispositivos, uma vez que o acesso às instituições escolares públicas representadas neste trabalho não estão correspondendo às exigências legais que lhes são impostas.

Percebe-se que o processo de inclusão, seja escolar ou social, ainda é precário e incipiente no Brasil e quase sempre compreendido e visto ou com descaso ou de modo assistencial. Tanto a sociedade em geral e os municípios tem se demonstrado preocupado com a questão, no entanto essa preocupação denota pouca modificação na realidade concreta, ou seja, empresta à questão uma atenção aparente no que concerne à realidade de fato.

Por parte das autoridades, verificam-se muitos discursos políticos e poucas ações no sentido em se fazer cumprir com os ordenamentos jurídicos, dispositivos legais e normativas, os quais apoiam e defendem a todos o direito de igualdade, de ir e vir, de acessibilidade, de educação, assim como em relação a tantos outros direitos previstos em tais documentos.

A partir dos objetivos implementados na pesquisa, utilizando-se como fundamento a NBR 9050 (ABNT, 1994, 2015) e os princípios inclusivos e compreendendo-se a escola pública, considera-se que o sistema educacional público deve

possibilitar e estimular o acesso e permanência de todos os alunos as suas escolas, atendendo os preceitos de desenho universal, o que se aplica tanto a novos projetos, quanto aos já existentes, promovendo-se as adequações necessárias às edificações, ao espaço, ao mobiliário, em caráter provisório ou permanente.

Espera-se, portanto, por intermédio desse estudo, das pesquisas que se realizaram, implementar ações que contribuam para o processo de inclusão escolar, além de divulgar e apresentar criticamente a comunidade científica, e a todos que delas tenham acesso, o resultado do trabalho realizado, buscando-se influir no real, mediante ações concretas e atuação comprometida com a educação especial no contexto inclusivo em nosso país e concluir que os desafios de inclusão do aluno com deficiência e mobilidade reduzida na escola com continuam.

As pessoas com deficiência têm uma herança histórica de invisibilidade e institucionalizada que era tida como existente desde sempre. Este início de século XXI sela a construção de direitos iniciada em 1945 no pós-guerra e inaugura uma nova Era de Direitos Inclusivos.

As ideias da Conferência Mundial e da Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948, numa sequência histórica, evoluíram gradativamente o pensar de uma educação para todos, instigando novas posturas empenhadas em atuar nesta realidade e, assim, culminando no encontro realizado em Salamanca, na Espanha em 1994. Originou-se, por meio deste evento, a famosa Declaração de Salamanca que frisava princípios de cunho político e relacionados à prática de educação para os alunos com deficiência, oficializando mundialmente o termo inclusão no campo educacional.

A busca de um modelo educacional que engloba "todos" na mesma escola, enfatizando o convívio e a troca interativa entre os múltiplos grupos que ali se encontram, sem que haja qualquer forma de exclusão, qualquer forma de segregação é uma pauta que provou o reconhecimento de um novo paradigma: o sistema inclusivo.

Segundo a Organização das Nações Unidas, todo mundo se beneficia da educação inclusiva. As vantagens são:

I) Estudantes com Deficiência: (a) aprendem a gostar da diversidade; (b) adquirem experiências direta com a variedade das capacidades humanas; (c) demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outras pessoas com deficiência ou não; (d) ficam melhor preparados para vida adulta em uma sociedade diversificada, pois entendem que não são diferentes, mas não inferiores e;

II) Estudantes sem Deficiência: (a) tem acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; (b) perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação e a tolerância; (c) adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar e; (d) são melhor preparados para vida adulta porque cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não somos gênios e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

No entanto, a inclusão escolar não é um processo rápido, automático, é um desafio a ser enfrentado devido a vários motivos, neste estudo focamos a falta de acessibilidade, a falta de estruturas físicas adequadas na escola pública para os alunos com deficiência e mobilidade reduzida.

Diante disso, nosso primeiro capítulo evidenciou que a produção científica sobre acessibilidade, por meio do mapeamento das pesquisas sobre acessibilidade em teses e dissertações no Brasil, que à falta de pesquisas no campo da Educação, principalmente sobre a situação da acessibilidade nas escolas comuns, mostram que as estruturas físicas das escolas, bem como os meios de comunicação e informação possuem inúmeras barreiras que impedem e/ou dificultam a real inclusão dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida nas escolas públicas..

No segundo capítulo, discutimos a acessibilidade preconizada pela legislação brasileira, verificamos que os direitos referentes a acessibilidade ainda não estão sendo garantidos, ou seja, as intenções legislativas nem sempre se convertem na prática o que nos leva a nos deparar cotidianamente com situações que privam pessoas da garantia de seus direitos.

Apreendemos com os subsídios teóricos que a acessibilidade e inclusão estão intimamente ligados, um depende do outro, onde essa articulação é necessária para o processo de inclusão escolar e superação dos desafios para a promoção da acessibilidade nos espaços escolares.

O reconhecimento dos direitos inerentes às pessoas com deficiência já se configura num grande avanço social, porém ainda não é suficiente para que se alcance uma sociedade em que não se considerem as diferenças como princípios discriminatórios.

No limiar desse novo milênio, vivem-se novos tempos, uma época de transição entre as práticas de exclusão e as de inclusão social. Os dois processos coexistem, ou seja, algumas das velhas práticas ainda sobrevivem, enquanto as novas vão sendo incentivadas.

Deve-se salientar que muito ainda há que se fazer para melhoria das condições físicas de acessibilidade, nos diversos espaços de socialização, que recebem pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Muitos prédios escolares ainda não garantem ambientes adaptados que facilitem o trânsito e a permanência dessas pessoas em suas dependências. Somente a garantia legal, condição necessária, mas não suficiente, não é o bastante para se efetivar a inclusão social também nesse sentido.

No sentido de procurar fiscalizar e fazer melhorar os espaços escolares, atuação do Ministério Público tem trazido alguns avanços nesse processo de adequação para inclusão, principalmente se considerarem as ações referentes à acessibilidade, garantir o acesso facilitado, através de rampas, por exemplo, já se constitui em avanço nessa área.

No entanto, ainda se está distante do efetivo cumprimento de todas as normas que visam defender os interesses das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Muitos são os espaços que ainda não atendem às exigências legais com relação acessibilidade. Não são raros os casos de escolas sem rampas de acesso para pessoas que usam cadeiras de rodas e de espaços públicos sem banheiros adaptados para atender a estes casos, dentre outros exemplos.

Ainda, há um campo para atuação do Ministério Público, no sentido de se fazer valer a efetividade dessas normas que visam garantir melhor condição às pessoas com deficiência, além de garantir o princípio de inclusão social. Com esse entendimento e justificando a importância da atuação do Ministério Público, Montez (2002, p. 6) afirma “o momento atual revelar o aflitivo estágio de implementação dos direitos conquistados, qual seja, fazer com que a letra fria da lei possa, efetivamente, modificar o cotidiano da pessoa com deficiência. Daí a importância da participação do Ministério Público”.

Já Cury (2002, p. 259) expressa o seguinte a esse respeito:

“A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como Brasil, com tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas as camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Clara em retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ela não é preservada” (CURY, 2002, p. 259).

Embora tenham sido referidas, nesta pesquisa, diversas leis, decretos e demais normas, o caminho para a instituição de uma igualdade democrática de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola pública necessita de um porte legal e

eficaz, isto é da criação, implantação e aplicação de uma legislação educacional, que garanta os direitos das pessoas interessadas envolvidas neste processo inclusivo.

Por isso, atender as necessidades das maiorias e das minorias, é concretizar realização de uma sociedade inclusiva, que busca dissipar barreiras e estigmas, consolidadas em relação a grupos marginalizados socialmente, e que fazem parte às pessoas com deficiência.

“Se a escola, por si só, não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma e relação ao poder e as discussões políticas e economias internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995).

Temos de estar sempre atentos, porque mesmo sob a garantia do direito a diferença, na igualdade de direito, é possível se lançar o conceito da diferença na vala dos preconceitos, da discriminação da exclusão.

As políticas persistem em desconsiderar o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam as especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que tem uma deficiência.

“A educação é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ele mesmo forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2003).

É inegável o papel social da escola pública e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais.

O reconhecimento de que estamos longe de um cenário ideal, mas que ainda assim, muito já se avançou, confirma a tese de que a união de esforços de diferentes profissionais, grupos organizados, entidades e pessoas em torno de um mesmo tema teve o poder de promover, nas últimas três décadas, um importante salto qualitativo na direção de garantia de acesso e a acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

8 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: A Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2004.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Institucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. 2 ed. Brasília: Corde, 1997.

ARAÚJO. M. P. S. **Estudo de Acessibilidade Empregando Modelagem de Dados Espaciais – MDE – Estudo de Caso: Rampas**. XXI Congresso Brasileiro de Cartografia, 2003.

AVILA, Bruna Fagundes de. **Diagnósticos sobre Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BAHIA, Sérgio Rodrigues. **Município X Acessibilidade**. Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 1998.

BAPTISTA, Fabrício; FERNEDA, Edberto. **O Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações - MTD-BR: Aspectos e Contribuições**. In: Anais do VI Seminário em Ciência da Informação. UEL: Londrina, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BATTISTI, C. M. **Inclusão: História e Legislação**. *Ágora Revista Eletrônica*. Cerro Grande: 2007, p. 131 a 134. Disponível: http://www.ceedo.com.br/agora/agora4/inclusaohistoriaelegislacao_CleusaMolinariBattisti.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2017.

BAÚ, Marlene Alunini. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior**: UTFPR – Câmpus Medianeira. 123f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise das Condições de Acessibilidade no Ensino Superior**: Um Estudo com Pós-Graduandos. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Brasília, DF, 1973. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei Nº 7.405, de 12 de novembro de 1985**. Brasília, DF, 1985. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Lei N° 10.048 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Brasília, DF, 2000a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Brasília, DF, 2001a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Lei N°. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, DF, 2001b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2005.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo> >. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - Deficiência Física**. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> . Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BROHN, J. M. **O que é dialética?** Tradução de Maria Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

CALADO, Giordana Chaves. **Acessibilidade no Ambiente Escolar: Reflexões com Base no Estudo de Duas Escolas Municipais de Natal-RN.** 2006. 166f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CAMARGO, Renata Gomes. **Estratégias de Acessibilidade Educacional para e por Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** 2013. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 4 Ed. Coimbra: Almedina, 2000.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM.

Disponível em:
<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religio_o_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com Deficiência na Universidade: Contribuições da Psicologia para as Ações do Núcleo de Acessibilidade**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

COOPER, Bárbara Acheson et al. **Avaliando o Contexto: acessibilidade do lar, comunidade e local de trabalho**. In: TROMBLY, Catherine A. ; RADOMSKI, Mary Vining. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. 5 ed. São Paulo: Santos, 2005.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um Protocolo para Avaliação de Acessibilidade Física em Escolas da Educação Infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. **Acessibilidade no Ensino Superior: Instrumento para Avaliação, Satisfação dos Alunos com Deficiência e Percepção de Coordenadores de Cursos**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Pessoa com Deficiência e a Construção da Cidadania**. 2000. Disponível em: <http://www.entreamigo.com.br/temas/inclusao/consta.htm>. Acesso em: 22/03/2017.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas: São Paulo, Nº 116. P. 245 262, julho. 2002.

DE CARLO, Marysia R. M.; BARTALOTTI. **Terapia Ocupacional no Brasil: Fundamentos e Perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001.

DISCHINGER, Marta. et al. (Org.). **Desenho Universal nas Escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: 2004.

_____. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas:** o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

EVANGELO, Larissa Silva. **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de ensino fundamental de Viçosa - MG.** Viçosa, MG, 2014.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social.** Rio de Janeiro: Descubra, 2011.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** O Minidicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, PAULO; BETO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida.** Depoimentos a ao repórter Ricardo Kotscho São Paulo: Ed. Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Soraia Napoleão; NEGRINI, Tatiane. **Inclusão e acessibilidade:** reflexões sobre a singularidade de estudantes com altas habilidades / superdotação. Em: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski; Maria Inês Naujorks. (Org.). Educação, Inclusão e Acessibilidade. 1ed. Chapecó: ARGOS - Editora da Unochapecó, 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GLAT, Rosana; OMOTE, Sadao.; PLETSCH, Márcia Denise. **Análise crítica da produção do conhecimento em educação especial.** In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). Ciência e conhecimento em educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

GOMES, R. **Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa.** In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 17 Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GREGÓRIO, Lucimar Fernandes. **A Acessibilidade dos Objetos Educacionais de Física**: possibilidades para pessoas com deficiência visual. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Prudente, 2011.

JURDI, A.P.S.; AMIRALIAN, M.L.T.M. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental**: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191- 202, 2006.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodologia de Análise de Conteúdo**. Teoria e Prática. Barcelona: Paidós, 1990.

LAFER, Celso. **Comércio, Desarmamento, Direitos Humanos** – reflexões sobre uma experiência diplomática. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOCH, Márcia Do Valle Pereira. **Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva**. 2007. 283f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, Seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 228f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Elisa Dalmazo Afondo de. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. In: _____. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, MARIA REGINA CAZZANIGA. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. 2000, vol.14, n.2, pp. 51-56. ISSN 0102-8839. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext >. Acesso em: 25/06/2016.

MAGALHÃES, José Luiz Quadro de. **Direitos Humanos**: sua história, sua garantia e a questão da invisibilidade. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

MANTOAN, MariaTeresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, maio de 2005.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. In: Revista da Sobama. v.10, n. 1. p. 31-36. 2005. Suplemento.

_____. CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

_____. **Acessibilidade: Um Aporte na Legislação para o Aprofundamento do Tema na Área da Educação**. In.: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

MARCOS, Janaina Ramos. **Usabilidade, Acessibilidade e Desenho Universal para Aprendizagem: A Experiência de Usuários com Deficiência na Educação a Distância**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARTINS, Mary Grace. **Direito à Educação e Acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação por Alunos com Deficiência**. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Daianne Serafim. **Design de Recursos e Estratégias em Tecnologia Assistiva para Acessibilidade ao Computador e à Comunicação Alternativa**. 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em design) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MATOS, Maria Almerinda de; SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade no Ensino Fundamental: Mapeando as Escolas Onde Estão Matriculados os Alunos com Deficiências na Rede Regular de Ensino Municipal da Cidade de Manaus**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2015, Santa Maria. *Anais ...* Santa Maria: FAPAS, 2015a.

_____. **Acessibilidade no Ensino Fundamental: Mapeando as Escolas Onde Estão Matriculados os Alunos com Deficiências na Rede Regular de Ensino Municipal da Cidade de Manaus.** In: VI Congresso Internacional de Educação, 2015, Santa Maria. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. Santa Maria: FAPAS, 2015b.

_____. **Acessibilidade:** Contribuindo Para a Inclusão de Alunos no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Manaus/AM. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial, 2016, Marília. Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial. Marília: Fundepe, 2016.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para alunos com deficiência visual no contexto da sala de aula.** 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENDES, Carlos Pimentel. **Acessibilidade é a chave para 25 milhões de brasileiros.** 2005. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/real/ed140z.htm>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 17 Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional.** Tomo IV. 2 ed. Coimbra: Editora Coimbra, 1998.

MONTEZ, et al. **Manual de Atuação do Promotor de Justiça na Defesa da Pessoa Portadora de Deficiência.** Belo Horizonte: Ministério Público Estadual, 2002.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **Acessibilidade.** In.: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PAULA, Ana Rita de; BUENO, Carmen Leite Ribeiro. **Acessibilidade no mundo do trabalho.** 2006. São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://www.sorri.com.br/artigosIndice.asp>>. Acesso em: 10 ago. de 2016.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência:** Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMOS, José Júlio Cordeiro. **Acessibilidade para a Pessoa Com Cegueira em Trilhas.** 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar:** Um Elemento (In)visível no Currículo. Feira de Santana, n. 31, jul./dez., p. 103-118, 2004.

RISSI, Simone. **O Ambiente e a Acessibilidade na Escola e nas Aulas de Educação Física:** A Perspectiva de uma Aluna com Deficiência Visual. 2010. 79f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento – Programa de Pós Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2010.

ROCHA, F. Eucenir. **Reabilitação de Pessoas com Deficiência:** A Intervenção em Discussão. São Paulo: ROCA, 2006.

SANFELICE, José Luís. **Escola Pública e Gratuita para Todos:** inclusive para os deficientes mentais. Caderno Cedes, 23, 1989.

SANTOS, Patrícia Vaitsman. **O Cotidiano de um Deficiente.** Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional:** os contornos da constituição de um campo acadêmico. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.

SANTOS, Bárbara Ferreira. **USP, Unesp e Unicamp lideram produção científica do País.** O Estado de S. Paulo, 17 Outubro, 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,usp-unesp-e-unicamp-lideram-producao-cientifica-do-pais,1578458>. Acesso em: 02/05/2017.

SANTOS, Rodrigo Medeiro dos. **Estado da Arte e História da Pesquisa em Educação Estatística em Programas Brasileiros de Pós-Graduação**. 2015. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as Pessoas que tem Deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

_____. **Inclusão: O Paradigma do Século 21**. Inclusão – Revista de Educação Especial, 2005.

_____. **Conceito de Acessibilidade**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/romeusassaky.php>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 8ed. Rio de Janeiro: WVA. 2010.

SESTARO, Antonio Carlos. **Entrevista**. Inclusão: Revista Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 2, p. 4-6, jul./out. 2006.

SILVA, Tania Fernandes; HENRIQUE, Adalberto Romualdo Pereira; ROCHA, Vivian Lamóia. **Acessibilidade: Edificações, Mobiliários e Espaços para uma Real Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SOUZA, Danilo Batista de. MATOS, Maria Almerinda et al. **Acessibilidade na Educação Infantil: Um Estudo em Dois Centros Municipais de Educação Infantil da Cidade de Manaus**. In: Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014a.

_____. **Acessibilidade na UFAM: As Ações Desenvolvidas para a Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Campus da Cidade de Manaus**. In: Anais da 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial. Marília: UNESP, 2014b.

_____. **Formação de Professores e Acessibilidade na Educação Infantil: Os Desafios para a Inclusão em Dois CMEI's da Cidade de Manaus**. In: Anais da 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial. Marília: UNESP, 2014c.

_____. **Acessibilidade e Políticas Públicas:** Um Diálogo sobre Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida. In: Maria Almerinda de Souza Matos (Org.). Educação e Política: O Enfoque da Diversidade, Diferença e Deficiência na Amazônia. 01ed. Manaus: Vitória, 2014d.

_____. **Discussões sobre Acessibilidade e Comunicação Alternativa no NEPPD/FACED/UFAM.** In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Seminário de Representações Sociais (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e I Congresso Nacional sobre Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde (APETS). Curitiba: Champagnat, 2015.

_____. **As Pesquisas Sobre Acessibilidade no NEPPD/FACED/UFAM: Da Iniciação Científica ao Mestrado.** In: Anais do III Congresso Nacional de Educação. Natal: CONEDU, 2016a.

_____. **Subsídios Teóricos e os Marcos Normativos Sobre Acessibilidade.** In: IV Encontro Amazônico de Psicopedagogia - IV EAPSI, 2016, Manaus. Anais do IV Encontro Amazônico de Psicopedagogia - IV EAPSI. Manaus: EDUA, 2016b.

_____. **Acessibilidade e Inclusão:** A Implementação do Programa Escola Acessível na Rede Municipal de Manaus/AM - O Início de uma Caminhada. In: Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial. Marília: Fundepe, 2016c.

_____. **A Produção Científica na Área de Acessibilidade:** Análise dos Artigos Publicados nas Revistas Brasileiras de Educação Especial no Período de 1992 a 2016. In: Anais do XVI Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação - XVI SEINPE. Manaus: EDUA, 2017.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade Como Fator de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência na Escola:** Análise de Garantias Legais em Países da América Latina. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. **Escola e Instituição de Acolhimento:** Articulações Necessárias para a acessibilidade de estudantes com deficiência. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ONU. Ministério da Educação e Ciência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.