



5537 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT15 - Educação Especial

Condições de acessibilidade e a inclusão educacional em um município sul-mato-grossense
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Daniel Mendes da Silva Filho - UFMS - PPGE CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/CNPq

1 Introdução

O Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem mostrado o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, população da Educação Especial, nas classes comuns do ensino regular. Com isso, torna-se necessário que os sistemas de ensino se organizem e desenvolvam ações, projetos ou programas que possibilitem a desconstrução de barreiras físicas, comunicacionais/informacionais, procedimentais e atitudinais na escola, a fim de promoverem condições de acessibilidade para a participação de todos.

Para Ferreira (2011), as condicionantes que limitam a participação plena dos estudantes com deficiência encontram-se relacionadas ao meio e não às deficiências (FERREIRA, 2011), o que indica a necessidade de que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, p. 49).

Pesquisas vêm mostrando que estar matriculado no ensino regular e compor o corpo discente das classes comuns não são condições suficientes para garantir o ideal “inclusão plena”, pois os sistemas de ensino nem sempre oferecem condições necessárias para a participação e permanência dos estudantes com deficiência (DAINEZ, 2009; PLETSCH, 2010; SOUZA; PLETSCH, 2015). Faz-se necessário o entendimento de que a deficiência revela-se como “[...] um fenômeno constituído por múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana” (MELETTI, 2013, p.14). Se a condição de deficiência não decorre unicamente de fatores orgânicos, torna-se fulcral a assunção pela instituição escolar de suas responsabilidades no que tange às exigências necessárias à acessibilidade, de modo que a característica orgânica não seja vista como entrave para que todos tenham seus direitos garantidos e singularidades respeitadas.

A Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, define acessibilidade 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, *on-line*).

Verifica-se que acessibilidade ultrapassa os possíveis obstáculos arquitetônicos e envolve o acesso à informação, à comunicação, com seus sistemas e tecnologias. Essa percepção ampla de acessibilidade possibilita a superação da visão superficial estabelecida historicamente, que, segundo Alves (2014), acaba relacionando a concepção de acessibilidade como um “sinônimo de construção de rampas, elevadores, sinalização em alto relevo, mapa tátil para cegos etc.” A autora aponta também que “[...] pouco ainda se ouve sobre o ato de que acessibilidade tem a ver com pertencimento nas relações sociais mais amplas, mas também nas relações pedagógicas e, mais especificamente, neste âmbito, das relações entre ensino e aprendizagem” (ALVES, 2014, p. 13), indicando, assim, a necessidade da desconstrução de outros tipos de barreiras. A Lei Brasileira de Inclusão conceitua barreira como

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (idem).

Ao considerar a importância da desconstrução das diversas barreiras que insistem em permanecer nos ambientes escolares e que impedem ou dificultam “a condição de ser-no-mundo” (MELETTI, 2013, p. 14) de muitos estudantes, este trabalho tem o objetivo de apresentar como uma Rede Municipal de Ensino, de um município polo na implantação de políticas públicas de inclusão, no estado de Mato Grosso do Sul, tem se organizado para possibilitar a existência de condições de acessibilidade e inclusão escolar.

Para fins didáticos, este texto está organizado da seguinte forma: 1 Introdução, 2 Percurso metodológico, 3 Panorama das matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns: os números de 2007 a 2015, 4 Caminhos da escola: superando barreiras até à sala de aula e Conclusão.

2 Percurso metodológico

Neste estudo é utilizada a abordagem qualitativa/quantitativa e as análises são orientadas pelo materialismo histórico-dialético, pois, considera-se que a constituição da natureza humana está diretamente relacionada à produção da

cultura e dos meios materiais de sobrevivência. Para Saviani (2015, p. 287)

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo** (grifos nossos).

Dentre o universo da educação, a educação escolar ocupa lócus privilegiado nas sociedades contemporâneas. Na perspectiva adotada, entende-se que sua ação não se restringe à formação para o trabalho, mas implica parte significativa da formação humana. Sendo assim, a escola que se compromete com a formação humana a todos os alunos precisa disponibilizar instrumentos e meios adequados que viabilizem a participação do estudante da Educação Especial em todos os espaços e atividades acadêmicos, já que muitos ao se depararem com as barreiras existentes nesses ecossistemas podem ter suas ações comprometidas.

Torna-se imprescindível que a chegada dos estudantes com deficiência à escola pública seja acompanhada da “[...] aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2015, p. 288).

Com a atenção voltada à identificação das condições de participação vivenciadas pela população de alunos com deficiência matriculada nas classes comuns de uma Rede escolar municipal, foram coletados microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, por meio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) no período de 2007 a 2015.

A escolha deste período histórico deu-se, pois, em 2007, houve o lançamento de dois Programas fundamentais da Política Nacional de Educação Inclusiva[1]: o Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Programa Escola Acessível (PEA), voltados à adequação dos espaços e das práticas nas escolas regulares. Em 2015, consideramos como marco a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão.

Posteriormente foi realizada pesquisa de campo na totalidade das instituições urbanas[2] municipais, que ofertavam o Ensino Fundamental. Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de registros fotográficos para posterior análise. Manzini (2014, p. 123) enfatiza que, normalmente, os estudos sobre acessibilidade utilizam registros fotográficos para: “1) servir como de fonte de informação para representar a realidade: objeto, fotografia, figura; 2) documentar momentos históricos específicos da arquitetura; e 3) servir como fonte de informação para analisar questões referentes sobre à acessibilidade.” O autor menciona ainda que “[...] a fotografia além de ser um importante registro para o estudo de acessibilidade, apresenta outras dimensões que possibilitam a análise imediata, do passado, podendo projetar ações futuras” (MANZINI, 2014, p. 142). Considerando as diferentes possibilidades sobre a contribuição do registro fotográfico, apontadas por Mazini (2014), que nos dedicamos às imagens expostas neste trabalho.

3 Panorama de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns: os números de 2007 a 2015

Com o auxílio do programa SPSS foi possível a identificação da movimentação e do crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, no município sul-mato-grossense, campo empírico deste estudo.

A Lei Brasileira de Inclusão, com referências na Constituição Federal (art. 205), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 2º) e na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), apontou a comunidade escolar como um dos segmentos responsáveis por “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência.” O Estatuto declara que os sistemas de ensino precisam (re)organizar os espaços escolares e procedimentos, desconstruir barreiras atitudinais, comunicacionais/informacionais, procedimentais e físicas para possibilitar melhores condições de participação aos estudantes com deficiência nas atividades cotidianas da escola. Para que isso ocorra torna-se importante que os sistemas de ensino “enxerguem” e levem em consideração quem são os alunos que chegam às escolas e quais são as suas condições individuais, para que, se necessário, ocorra a aquisição tecnologias assistivas e de instrumentos adequados à sua participação nas classes comuns e demais atividades curriculares.

O Censo Escolar possibilita acesso a algumas informações que podem subsidiar o município para o planejamento de suas ações. Uma das informações é o número de matrículas de alunos da Educação Especial. Outro conjunto de informações possível de ser acessado no Censo Escolar refere-se às condições de infraestrutura dos estabelecimentos educativos. A sala de recurso é uma “dependência” que faz parte do conjunto de composições de infraestrutura previsto em instituições escolares brasileiras. A figura 1 exhibe esse conjunto de itens.

Figura 1 - Imagem do Banco Escola/ Caracterização e Infraestrutura

35 – Dependências existentes na escola		
TB_ENTIDADE_DEPENDENCIAID_DEPENDENCIA_FISICA		
24 Almoçoarfiado	16 Berçário	26 Pátio descoberto
28 Alojamento de aluno	8 Biblioteca	19 Quadra de esporte coberta
26 Alojamento de professor	7 Cozinha	18 Quadra de esporte descoberta
27 Área verde	15 Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	28 Refeitório
32 Auditório	30 Despensa	1 Sala de diretoria
12 Banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	4 Laboratório de ciências	18 Sala de leitura
17 Banheiro adequado à Educação Infantil	3 Laboratório de informática	2 Sala de professores
23 Banheiro com chuveiro	21 Lavanderia	5 Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
11 Banheiro dentro do prédio	9 Parque infantil	31 Sala de secretaria
16 Banheiro fora do prédio	28 Pátio coberto	14 Nenhuma das dependências relacionadas

Fonte: INEP (2015, marcações no original).

Além dos espaços envoltos por paredes (fechados e de uso restrito), dentre os itens possíveis incluem-se locais abertos como área verde, pátio coberto/descoberto, quadras de esportes coberta/descoberta e parque infantil. No item número 13, há referência à existência de “dependência e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. Aqui, a referência não se restringe apenas a dependências, mas considera outras adequações que atendam às

especificidades dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

No formulário, as próprias vias são consideradas “dependências”, por fazerem parte do conjunto que compõem o item 35 (Dependências existentes na escola). A existência de uma rampa no interior da escola já é um indicativo para preencher o campo.

O conjunto dos dados disponíveis no Censo Escolar pode nos fornecer panoramas das redes escolares. Na tabela a seguir, construída a partir de microdados sobre o campo empírico deste estudo, é possível observar o comportamento das matrículas dos estudantes, caracterizados pelo Inep como público da educação especial, matriculados em classes comuns, e o número de escolas municipais que possuem dependências diretamente implicadas ao atendimento a esses alunos, como a existência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o quantitativo de escolas que recebeu recursos do Programa Escola Acessível (PEA).^[3]

Foram empregadas as letras do alfabeto para identificar as escolas que registraram matrículas de alunos da Educação Especial de 2007 a 2015 e marcadas com a letra X as unidades que possuem SRM e/ou receberam recursos do PEA.

Tabela 1- Matrículas de estudantes com deficiência na rede municipal de Educação Básica (2007-2015).

Identificação das Escolas																	
ANO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	TOTAL
2007	4	3	-	2	2	15	4	*	1	-	6	-	-	7	-	1	45
2008	9	2	-	3	2	12	6	*	3	1	6	-	-	2	-	-	46
2009	3	3	-	1	-	8	5	*	3	4	9	2	-	1	-	-	39
2010	10	5	-	5	3	16	11	*	6	5	10	-	4	3	4	-	82
2011	10	4	4	14	4	17	10	4	6	6	10	6	9	6	3	2	115
2012	10	6	3	12	4	16	16	3	3	8	9	1	7	8	-	11	117
2013	17	2	3	6	1	22	20	6	3	11	8	10	8	5	1	12	135
2014	25	6	7	7	-	28	15	4	4	8	21	17	8	4	2	11	167
2015	25	6	7	8	1	29	15	7	7	3	23	15	6	4	2	11	171

Escola com SRM e/ou adequadas com recursos do Programa Escola acessível (PEA)																	
SRM	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	6
PEA	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	9

Fonte: elaboração própria (2017)

Nota: *período com dados não identificados, resultando em erro no cruzamento das variáveis.

Ao observar os dados percebe-se o crescimento significativo das matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do município; de 45 matrículas em 2007 para 171 matrículas registradas. Constata-se também que, em 2015, a totalidade das escolas registrou matrículas de estudantes com deficiência.

Apesar de presentes em todas as escolas, apenas uma parte dos alunos da Educação Especial em 2015 estudava em instituições cujos registros apontavam para a existência de infraestrutura adequada a essa população; apenas seis escolas registraram salas de recursos multifuncionais e nove receberam recursos do Programa Escola Acessível. Se os números possibilitam uma leitura do campo estudado, também podem favorecer uma visão parcial da situação...

4 Caminhos da escola: superando barreiras até à sala de aula

A rotina diária de muitas pessoas com deficiência, em diversos momentos, envolve a superação de barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para que consigam chegar com segurança e autonomia até à escola. Em municípios que contam com o transporte acessível, alguns desses entraves podem ser minimizados e até mesmo suprimidos.

Contudo, outros problemas e entraves podem surgir, quando esse indivíduo começa a interagir com as barreiras urbanísticas existentes, como calçadas e vias não pavimentadas, buracos, árvores, lixeiras dispostas de maneira inadequada e veículos estacionados em frente às rampas acessíveis. As imagens a seguir ilustram barreiras que podem, corriqueiramente, ser encontradas no percurso realizado por alguns estudantes com deficiência.

Figura 2- Barreiras encontradas na rota de chegada dos estudantes à escola.



Fonte: Elaboração própria (2016).

Nessas duas imagens encontramos obstáculos ao acesso escolar, mas os contextos de produção são distintos. Na imagem à esquerda, a barreira física (poste) está relacionada à própria arquitetura/engenharia da cidade (ou falta de planejamento). Já na imagem à direita, a barreira física não está relacionada à arquitetura local, mas foi ocasionada pela atitude do condutor do veículo que estacionou em frente a uma rampa de acesso, limitando/impedindo, assim, a liberdade de locomoção com autonomia e segurança do estudante com deficiência ou mobilidade reduzida.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência declara que “[...] a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2016, p. 394). Conforme a Lei 13.146, art. 113, parágrafo 3º

As cidades de que trata o *caput* deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a **garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação**, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros (BRASIL, *on-line*, grifos nossos).

Foi identificada a existência de faixas de pedestres em frente às escolas pesquisadas e, em alguns casos, a instalação de lombadas (quebra-molas) para promover a redução do tráfego e maximizar a segurança dos estudantes. Mas em algumas instituições não havia o próprio rebaixamento das calçadas e a construção de rampas acessíveis ou a instalação de tecnologias, como o piso-tátil.

Para a ABNT (2015, p. 5) o piso tátil é “caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão” E essa norma técnica informa que esse tipo de tecnologia deve ser empregada para:

- ?a) informar à pessoa com deficiência visual sobre a existência de desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não detectáveis pela bengala longa;
- ?b) orientar o posicionamento adequado da pessoa com deficiência visual para o uso de equipamentos, como elevadores, equipamentos de autoatendimento ou serviços;
- ?c) informar as mudanças de direção ou opções de percursos;
- ?d) indicar o início e o término de degraus, escadas e rampas;
- ?e) indicar a existência de patamares nas escadas e rampas;
- ?f) indicar as travessias de pedestres (ABNT, 2015, p. 48).

Da totalidade de escolas, verificou-se que cinco unidades (mais ou menos 1/3 delas) possuíam instalados pisos táteis nas dependências internas e, em apenas uma, foi constatada a instalação dessa tecnologia desde a calçada externa que dá acesso ao prédio da escola até o vão da entrada principal. Esse número é inferior ao número de escolas beneficiadas com o PEA (nove escolas), o que pode ser deduzido que o recurso recebido nem sempre foi utilizado para esse tipo de adaptação.

Na imagem a seguir verifica-se a disposição do piso tátil encontrado nessa escola que se localiza próximo à região central do município.

Figura 3 - piso tátil instalado na rota de entrada à escola.



Fonte: Elaboração própria (2016).

*as setas indicam a direção em que se projeta o piso tátil na escola.

Essas imagens possibilitam identificar as possíveis trajetórias realizadas pelos estudantes com deficiência visual ou baixa visão que utilizam o piso tátil durante a chegada/saída da escola. Nessa instituição também foi constatada a existência de duas rampas laterais e uma escada central posicionada no vão principal de entrada do prédio escolar. Nas imagens a seguir, é possível observar como se organizam as rotas acessíveis no interior da instituição:

Figura 4 - Rota acessível interna e externa composta por sinalização tátil e rampa.



Fonte: elaboração própria (2016).

Ao observar as imagens, percebe-se que os pisos táteis encontram-se dispostos em toda a extensão dos corredores internos da escola, indicando a mudança de direção e o sentido de deslocamento do estudante com baixa visão ou cego. Para a ABNT (2015) uma rota acessível é definida como um

[...] trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida. A rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas e rampas, entre outro (ABNT, 2015, p. 5).

No campo empírico pesquisado, a existência de rotas acessíveis mais complexas foi identificada em duas instituições que possuem dependências em mais de um piso (construções verticais). Nesses locais, verificou-se a maior ocorrência de degraus nas escadas, tornando-se obstáculos arquitetônicos a serem superados por todos os alunos.

Na primeira escola, a rota acessível encontra-se totalmente externa à sua construção. As rampas que fazem a conexão entre os dois pisos foram construídas no ambiente externo, constituindo a única rota que dá condições de acessibilidade a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme apresentado nas imagens abaixo.

Figura 5- Rota acessível disposta no ambiente externo da escola



Fonte: Elaboração própria (2016).

Na segunda escola, não há uma rota acessível que favoreça o acesso autônomo ao piso superior. Não há elevadores ou rampas que interliguem o andar superior e o inferior do edifício, que dispõe, apenas, de escadas para o deslocamento dos alunos com ou sem deficiência, como apresentado nas seguintes imagens.

Figura 6 - Escadas que interligam os dois pavimentos.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Segundo a regulamentação da ABNT 9050 (2015, p. 55), a “[...] a circulação pode ser horizontal e vertical. A circulação vertical pode ser realizada por escadas, rampas ou equipamentos eletromecânicos e é considerada acessível quando atender no mínimo a duas formas de deslocamento vertical”.

Audi e Manzini (2006, p. 3) alertam que “[...] quanto maior a falta de acessibilidade no meio escolar, maior será a barreira que separa alunos com deficiência física do contexto escolar.” Além disso, é preciso considerar que a existência das barreiras comunicacionais/informacionais acaba impedindo que alguns estudantes cheguem aos diversos ambientes da escola e/ou utilizem com autonomia e segurança os equipamentos que compõem esses ambientes.

A Lei 13.146 define barreiras comunicacionais/informacionais como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Nas escolas investigadas, verificou-se a ausência de mapas táteis ou placas de identificação em Braille que possibilitassem “acesso à palavra escrita” (REILY, 2012, p. 140) sobre a localização e identificação das dependências da escola.

Ravazzi e Gomes (2013, p. 735) explicam que “[...] a pessoa com deficiência visual, seja ela congênita ou adquirida, necessita de meios para que consiga se localizar em diferentes ambientes e situações.” Logo, os autores alertam que para “[...] se deslocar de um lugar ao outro, é necessário que ela compreenda os símbolos táteis daquele local, ou que haja alguém que possa ajudá-la nesse deslocamento” (idem). A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006, p. 35) declara que é necessário “dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão”, itens que podem parecer como de óbvia necessidade, mas que nem sempre estão à disposição do usuário. O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O Direito à Escola Acessível (BRASIL, 2009, p. 22) estabelece que

Acessibilidade espacial significa bem mais do que apenas poder chegar ou entrar num lugar desejado. É, também, necessário que a pessoa possa situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas (BRASIL, 2009, p. 22).

Verificamos que a organização de dependências e vias, em algumas escolas, não possibilita a mobilidade e a orientação de maneira autônoma e/ou segura de estudantes cegos ou com baixa visão ou também com outras deficiências. Da totalidade de escolas investigadas, nas portas dos banheiros acessíveis, em apenas três havia algum tipo de informação que remetesse à concepção de acessibilidade ou às condições indenitárias dos usuários. Ainda, apenas uma instituição apresentou o símbolo internacional de acessibilidade próximo ao especificado pela ABNT (2015), conforme pode ser observado na imagem abaixo.

Figura 7 - Símbolo indicando banheiro acessível/adequado



Fonte: elaboração própria (2016)

A ABNT (2015) especifica que este símbolo tem a finalidade de “[...] indicar a acessibilidade aos serviços e identificar espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos, onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (ABNT, 2015, p. 39). Todavia, o símbolo representativo de sanitário acessível deve utilizar a seguinte organização:

Figura 8- identificação de sanitários acessíveis



Fonte: NBR 9050 (2015).

Percebe-se que além do pictograma da pessoa sobre uma cadeira de rodas, há a necessidade de utilizar os símbolos que indicam: feminino, masculino, masculino e feminino.

Conforme os dados do Censo Escolar (2015), 13 unidades registraram a existência de banheiros adequados ao uso da pessoa com deficiência, número superior ao das instituições atendidas pelo PEA, o que indica que quatro escolas não contempladas com os recursos do PEA também realizaram adequações/construção de banheiros registrados como acessíveis. Na visita *in loco*, verificou-se que nenhuma escola expõe a representação descrita na figura nº 8.

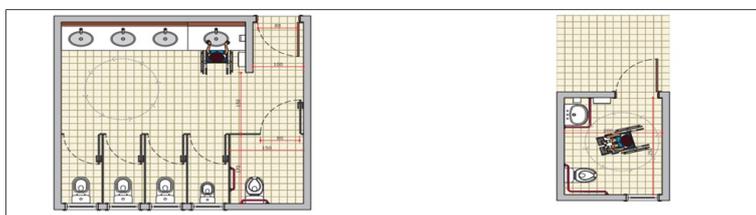
O Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: O Direito à Escola acessível (2009) informa que há duas opções para garantir a existência de banheiros adequados ao uso da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida:

1 - Reformar os banheiros existentes: **Caso os banheiros da escola sejam grandes, é possível adequar, pelo menos, um dos boxes sanitários - feminino e masculino.** Basta, para isso, aumentar seu tamanho, instalar portas mais largas, adequar um dos lavatórios através da instalação de barras de apoio junto ao vaso sanitário e relocar os aparelhos sanitários para permitir a aproximação de pessoas em cadeira de rodas.

2 - Construir novos banheiros: Caso os banheiros sejam muito pequenos e tornem inviável sua ampliação, é necessária a construção de novas instalações acessíveis. **Uma opção econômica é construir um banheiro unissex, ou seja, para atender tanto meninos quanto meninas.** Mas, se houver espaço para dois banheiros, um para cada sexo, é sempre melhor. Deve-se tomar cuidado para que esses novos banheiros estejam próximos às salas de aula (BRASIL, 2009, p. 75).

Na imagem abaixo é possível observar duas plantas baixa contendo as duas sugestões apresentadas pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O Direito à escola Acessível

Figura 9- planta baixa de banheiros acessíveis.



Fonte: Brasil (2009).

Apesar da existência das orientações técnicas disponibilizadas pelo MEC (2009), nas visitas foi possível constatar que algumas escolas não atendiam às especificações da ABNT/NBR 9050 (2015), conforme ilustrado a seguir:

Figura 10- banheiros identificados como acessíveis.



Fonte: elaboração própria (2016)

Nas imagens que compõem a figura 10, percebe-se da esquerda para a direita que as dimensões do sanitário são inadequadas, o vaso possui uma abertura frontal não recomendada pela ABNT (2015)[4], a disposição da pia com coluna não possibilita a realização de manobras seguras de transferência de uma pessoa usuária de cadeira de rodas para a bacia sanitária. Já as imagens do centro e da direita revelam a precariedade de banheiros e sanitários que deveriam ser acessíveis. Situações como esta foram encontradas em escolas com ou sem utilização de recursos do PEA.

Conclusão

A partir dos dados e análises apresentadas, observa-se que a rede municipal de ensino do campo empírico desta pesquisa, em princípio, vem se organizado para possibilitar a existência de condições de acessibilidade, nas escolas, à população de alunos da Educação Especial que vêm compondo as classes comuns do ensino regular, uma vez que financia, com recursos próprios, obras em complementação aos recursos do PEA. Como exemplo, 13 unidades (mais de 80%) registraram a existência de banheiros adequados ao uso da pessoa com deficiência.

Mas, se há registros de investimentos no Censo Escolar, por outro lado a pesquisa de campo revelou também situações de precariedade, como banheiros indicados no Censo Escolar (2015) como acessíveis e que, de fato, estavam interditados, em desacordo com a ABNT ou empregados como depósitos.

A realidade encontrada demonstra o desrespeito com a pessoa humana vivenciada por muitos estudantes, a precarização do processo de inclusão e o próprio descaso com o dinheiro e o patrimônio públicos.

A observância de orientações técnicas à atenção à existência de barreiras arquitetônicas não diz respeito apenas a questões arquitetônicas, mas também diz respeito às barreiras relacionadas às atitudes, aos procedimentos em sala de aula e às comunicacionais/informacionais. A forma da organização dos espaços implica o favorecimento do sentimento de pertencimento nas relações sociais, a que se refere Alves (2014), além de obviamente deixar suas marcas nas relações pedagógicas.

Pela perspectiva analítica adotada neste trabalho, é possível afirmar que se a deficiência revela-se como “um fenômeno constituído por múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas”, como afirma Meletti (2013, p.14), a percepção pela escola de sua própria importância como partícipe das *outras determinações* é fundamental para que seja possível o desenvolvimento do aluno sob a perspectiva da *humanização* desenvolvida por Saviani, pois “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens” (SAVIANI, 2015, p. 287). A possibilidade de assumir o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (idem) passa por possibilitar condições de todas as ordens para que todos os estudantes consigam acessar, permanecer e participar de todas as atividades desenvolvidas na escola e, posteriormente, dar prosseguimento às diferentes escolhas futuras de suas vidas.

Referências

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

ALVES, Solange Maria. Prefácio. In: PIEKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; Naujorks, Maria Inês (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. 223 p.

AUDI, Eloísa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental: um guia para gestores e educadores**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. Lei 13.146/15. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 2, p. 213-230, 2012.

DAINÊZ, Débora. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 31-45, jul.-dez. 2009.

FERREIRA, Antonio José. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência muda a vida das pessoas (texto de apresentação). In: **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. ed., rev. e atual. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência,

2011.

MANZINI, Eduardo José.; CORRÊA, Priscila Moreira. Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. In: *Manzini, Eduardo José; Corrêa, Priscila Moreira. (Org.). Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior*. 1ed.São Carlos: ABPEE editora, 2014, v. 1, p. 29-54.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org) **Escolarização de alunos com deficiências, desafios e possibilidades**, Mercado das Letras, Campinas, São Paulo, 2013, p.155-169. 01 de abr. 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

RAVAZZI; Lillian; GOMES, Nilton Munhoz. ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: PERCEPÇÕES INICIAS EM UM CURSO DE CAPACITAÇÃO. **IN VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina, 2013.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Papyrus editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em: 07 Abr. 2019.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015.

[1] Por Política Nacional de Educação Inclusiva entendemos a forma como o governo federal passou a direcionar seus esforços para que alunos da Educação Especial fossem matriculados em classes regulares. Tal direcionamento passa a ser evidenciado a partir de 2003, com o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e tem como documento chave a “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008.

[2] Pelo Censo Escolar, há 17 escolas urbanas no município pesquisado, no entanto, uma escola denominada “urbana” não foi visitada, pois está localizada em um distrito a 102 Km da cidade, com difíceis condições de acesso. Portanto, nosso campo foi composto de 16 escolas. Cabe ainda acrescentar que também há escolas rurais nessa localidade, que não foram foco deste trabalho.

[3]O objetivo geral do PEA: promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2011, p. 6).

[4] Ver NBR 9050, subitem 7.7.2.1. As bacias e assentos sanitários acessíveis não podem ter abertura frontal e devem estar a uma altura entre 0,43 m e 0,45 m do piso acabado, medidas a partir da borda superior sem o assento.