

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL MENDES DA SILVA FILHO

**ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DA EXISTÊNCIA DE BARREIRAS À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NEE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CORUMBÁ, MS.**

CORUMBÁ-MS

2017

DANIEL MENDES DA SILVA FILHO

**ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DA EXISTÊNCIA DE BARREIRAS À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NEE NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CORUMBÁ, MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social.

Orientação: Prof^a Dr^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

CORUMBÁ-MS

2017

Dissertação intitulada “**ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DA EXISTÊNCIA DE BARREIRAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ, MS**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Aprovada em: 22/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Naujorks (Membro Titular)
(Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)

Prof.^a Dr.^a Celi Correa Neres (Membro Titular)
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS)

Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Nesdete Mesquita Corrêa (Membro Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

CORUMBÁ - MS

2017

*A todos aqueles que lutam pela afirmação dos
direitos das pessoas com deficiência e aos que,
pessoalmente, têm proclamado nada sobre nós, sem
nós.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força para trilhar meus estudos sem perecer pelo caminho, sem desviar dos meus objetivos, mantendo o meu rumo com a precisão necessária de um bom timoneiro.

À minha família, por ter sido o início de tudo e o meu porto seguro nas tormentas que outrora enfrentei. Kátia, Karlei e Ana Rita, meus irmãos, obrigado por tudo!

À minha primeira professora, Ana Ferreira do Nascimento, minha mãe, dedico os mais sinceros agradecimentos. Com a senhora, aprendi as minhas primeiras lições e valores humanos necessários para a minha vida, que têm sido a referência das minhas atitudes e comportamentos perante o outro.

À minha esposa, Fátima Aparecida da Costa Oliveira, dedico cada seção desta dissertação. Você acompanhou bem de perto a construção de cada etapa do trabalho. Motivou-me nos momentos necessários, incentivou-me quando tive dúvidas, brigou para que eu não fraquejasse e me apoiou em todos os momentos. Reconheço e agradeço a você pelo companheirismo.

À professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pela paciência, dedicação e comprometimento com a minha formação como pesquisador.

Aos meus professores do programa de Mestrado em Educação Social, externo a minha admiração e reconhecimento pelo profissionalismo evidenciado durante o curso.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa CREIA, especialmente à professora Doutora Andressa Santos Rebelo, pela excelência nas discussões empreendidas.

Às professoras Doutoradas integrantes da banca de qualificação, Celi Corrêa Neres, Maria Inês Naujorks, Andressa Santos Rebelo e Nesdete Mesquita Corrêa, muito obrigado pelas contribuições, necessárias ao aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, pelos significativos momentos vivenciados nestes dois anos no curso de mestrado, e aos diversos amigos que conquistei durante a minha vida, em especial aos da Marinha do Brasil, que sempre me deram forças para continuar estudando e que me incentivaram a zarpar para a conquista de novos espaços.

À CAPES, por propiciar condições materiais para que eu me dedicasse, de forma integral, à pesquisa.

E, por fim, a todas as pessoas com deficiência que necessitam superar diariamente barreiras arquitetônicas, comunicacionais/informacionais, pedagógicas e atitudinais para o desenvolvimento dos seus estudos.

*Conte-me, e eu vou esquecer,
Mostre-me, e eu vou me lembrar
Envolve-me, e eu vou entender.
Confucio*

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação Social teve por objetivo geral investigar as possibilidades e condições de acessibilidade aos alunos com deficiência, a partir da implantação de programas que visam a romper com as barreiras existentes no ambiente escolar da rede municipal de ensino da cidade de Corumbá, MS. A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: a) conhecer e analisar conceitos de acessibilidade constantes dos documentos que orientam a inclusão educacional disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Corumbá, MS; b) identificar as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas municipais urbanas de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino – REME; c) verificar, nessas escolas, as possíveis alterações de matrículas de alunos com deficiências no período de implantação de tais ações na Educação Básica municipal de Corumbá. Cumpriam-se os seguintes procedimentos metodológicos: conhecimento e análise da documentação sobre a política de inclusão educacional informada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Corumbá, MS; levantamento estatístico com base nos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007-2015); e o desenvolvimento de observações *in loco* em 16 escolas urbanas de ensino fundamental da rede municipal de ensino – REME. A análise dos dados qualitativos e quantitativos referentes ao tema proposto teve orientação fundamentada na perspectiva da dialética marxista. O período de 2007 a 2015 configurou o espaço temporal de análise, pela importância quanto à consolidação da implantação de programas de acessibilidade na escola, particularmente o Programa Escola Acessível – PEA. Na documentação que rege as ações inclusivas na REME, há orientações políticas que podem contribuir para a desconstrução das diversas barreiras (arquitetônicas, comunicacionais/informacionais, pedagógicas e atitudinais) que inviabilizam a consolidação da acessibilidade nas escolas. Quanto às condições das escolas pesquisadas, é preciso cumprir a regulamentação sobre a acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos da Associação Brasileira de Normas Técnica – ABNT. Nos últimos anos, tem ocorrido o crescimento das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular dessas instituições de ensino, o que aponta para a necessidade de maiores investimentos na política de acessibilidade no município.

Palavras-chave: Inclusão. Acesso. Barreira Educacional. Ensino básico.

ABSTRACT

The general objective of the paper, a dissertation on Social Education, was to investigate the possibilities and conditions of accessibility to students with disabilities, based on the implementation of programs aimed at breaking the existing barriers in the school environment of the municipal network in the city of Corumbá, MS. The specific objectives were as follows: A) To get to know and analyze accessibility concepts in documents that guide the educational inclusion, provided by the Municipal Secretary of Education in the municipality of Corumbá, MS. B) To identify the conditions of architectural accessibility in urban elementary schools that are part of the Municipal Network – REME. C) To verify, in these schools, the possible changes in the enrollments of students with disabilities in the period of implementation of such actions in basic education in the city of Corumbá. The study adopted the following methodological procedures: analysis of the documents on education inclusion policy, informed by the Municipal Secretary of Education of the city of Corumbá, MS; statistical survey based on data published by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP (2007-2015); and *in loco* observations in 16 urban municipal schools which are part of the municipal network, REME. The analysis of the qualitative and quantitative data related to the theme proposed was based on Marx's dialectical materialism. The period considered, 2007 to 2015, was important due to the consolidation of the implementation of accessibility programs in schools and, in particular, the Program Accessible School – PEA. In the documents that guide the inclusive actions in REME, there are guidelines on policies that may contribute to the deconstruction of the various barriers (architectural, communicational/informational, educational and attitudinal) that deter the consolidation of accessibility in schools. The conditions of the schools surveyed show that it is necessary to comply with the guidelines on accessibility in buildings, furniture, and equipment, according to the Brazilian Association of Technical Norms – ABNT. The last few years have witnessed an increase in the enrollment of students with disabilities in regular education in these institutions, which indicates the need for greater investments in the accessibility policy.

Keywords: Inclusion, Access. Educational Barriers. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CDPCD	-	Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CMADIJ	-	Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil
CREIA	-	Centro de Referência em Estudos da Infância e Adolescência
EB	-	Educação Básica
EE	-	Educação Especial
GT	-	Grupo de trabalho
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	-	Necessidade Educacionais Especiais
MS	-	Mato Grosso do Sul
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PEE	-	Plano Estadual de Educação
PEA	-	Programa Escola Acessível
PME	-	Plano Municipal de Educação
PNDH-3	-	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNE	-	Pessoa com Necessidades Especiais
REME	-	Rede Municipal de Ensino
SCIELO	-	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRM	-	Salas de Recursos Multifuncionais
SIMEC	-	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	-	Universidade Estadual de São Paulo
UFSCar	-	Universidade Federal de São Carlos

USA - United States of America

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Identificação de banheiro acessível.....	87
Figura 2	-	Transferência lateral e perpendicular de uma pessoa/aluno usuário de cadeiras de rodas no interior de banheiro acessível.....	88
Figura 3	-	Transferência diagonal (A e B) de uma pessoa/aluno usuário de cadeiras de rodas no interior de banheiro acessível.....	89
Figura 4	-	Banheiro com dimensões e lavatório posicionados de modo inadequado para utilização de alunos usuários de cadeira de rodas.....	89
Figura 5	-	Dimensões da área de aproximação para uso do lavatório.....	90
Figura 6	-	Abertura de portas de banheiros acessíveis.....	90
Figura 7	-	Falta de manutenção em banheiros acessíveis.....	91
Figura 8	-	Banheiros sem condições de uso.....	92
Figura 9	-	Símbolo indicando banheiro acessível/adequado.....	93
Figura 10	-	Símbolo internacional de acesso (forma A e B).....	94
Figura 11	-	Identificação de espaço reservado para usuários de cadeiras de rodas.....	95
Figura 12	-	Imagem do Banco Escola/ Caracterização e Infraestrutura.....	96
Figura 13	-	Disposição do piso tátil desde a calçada ao encontro da entrada principal dos alunos.....	99
Figura 14	-	Rota acessível interna e externa composta por sinalização tátil e rampa.....	100
Figura 15	-	Rota acessível disposta no ambiente externo da escola.....	100
Figura 16	-	Disposição de corrimãos em escadas internas da edificação escolar.....	101
Figura 17	-	Identificação em Braille próximo a escadas e em corrimões.....	102
Figura 18	-	Escadas que interligam os dois pavimentos.....	103
Figura 19	-	Posicionamento da sinalização em degraus.....	104
Figura 20	-	Barreiras que podem causar acidentes na escola.....	104

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Lista de descritores utilizados no levantamento de produções científicas....23
- Quadro 2 - Fórmula para calcular a inclinação adequada de uma rampa.....97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Escolas por dependência administrativa (federais, estaduais, municipais e privadas).....	60
Tabela 2	-	Matrículas da educação básica regular por dependência administrativa (2015).....	60
Tabela 3	-	Escolas municipais registradas pelo Censo da educação Básica (2007-2015).....	78
Tabela 4	-	Número de banheiros, dependências e vias adequadas às PNE (2007-2015) em Corumbá (MS).....	79
Tabela 5	-	Número de escolas municipais que receberam a implementação de salas de recursos multifuncionais (2005-2015) Corumbá (MS).....	80
Tabela 6	-	Escolas municipais de Corumbá (MS) que receberam recursos do PEA (2009-2015).....	81
Tabela 7	-	Critérios para disponibilização de financiamento do PEA.....	82
Tabela 8	-	Matrículas de educandos com NEE em escolas municipais que não receberam recursos do PEA (2015).....	83
Tabela 9	-	Número de matrículas de alunos com NEE matriculados por escola que receberam recursos do PEA em Corumbá (MS) no ano de 2015.....	83
Tabela 10	-	Panorama geral das matrículas identificadas na REME (2007-2015).....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A Trajetória do Pesquisador.....	16
1.2. Pessoas com Deficiência: sujeitos históricos.....	17
1.3 Procedimentos metodológicos.....	29
1.3 Da organização textual.....	32
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ASPECTOS INICIAIS	33
2.1 Do direito à educação.....	35
2.2 A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006): um processo de lutas.....	38
3 ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS	41
3.1 A acessibilidade, uma reivindicação humana.....	44
3.2 Ampliação das discussões sobre a acessibilidade no plano internacional.....	47
3.3 Legislação brasileira, novas alternativas.....	49
3.4 Tensões da implementação política.....	55
4 A ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (REME) DE CORUMBÁ	58
4.1 Da organização da educação básica do município.....	59
4.2 Rompendo barreiras: uma análise dos documentos da Secretaria de Educação do Município (2007-2015).....	65
4.3 Conhecendo o Programa Escola Acessível – PEA.....	73
4.4 O Censo Educacional (2015) e a construção de indicadores de acessibilidade nas escolas do ensino regular da educação básica.....	74
4.5 Das condições de acessibilidade em avaliações nacionais.....	76
4.6 Realidade do município quanto aos quesitos mencionados pelo Censo da Educação Básica (2015).....	77
4.7 O “chão das escolas”: um contraste com os dados do Censo Educacional.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Trajetória do Pesquisador

Nasci no início dos anos 1980, mais precisamente em 1982, momento em que entrou na pauta principal da Organização das Nações Unidas (ONU) a discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência¹ e foi instituída a década em sua defesa. Tal população, em termos políticos, é historicamente marcada pelas ações e omissões de diversos segmentos de nossa sociedade. Por destoarem do padrão majoritário, dominante e produtivo, essas pessoas, em diversos momentos, não foram vistas como detentoras de direitos ou tiveram seus direitos e garantias violados.

Não nasci com uma deficiência ou uma patologia que se deduzisse pelo meu fenótipo, mas compreendo que faço parte dessa massa populacional “não majoritária”, expressiva em termos numéricos, mas tida como minoria, segundo a classificação internacional da Organização das Nações Unidas.

Durante a minha infância, convivi com alguns colegas que possuíam algum tipo de deficiência, matriculados em escolas públicas no interior do estado de Goiás. Algumas lembranças ainda são bem fortes. Recordo-me das brincadeiras no horário do recreio, como também das violências que lhes eram imputadas por alguns colegas de classe. Expressões como “mudinho” e “mongol” figuram as minhas memórias quanto às presenças desses colegas de turma, cujos nomes foram sendo substituídos pelas características que marcavam seus corpos e comportamentos. Com isso, foram se originando estereótipos que condicionavam o lugar de cada um em diversos momentos, inclusive o meu.

Hoje, reconheço que, por ter pertencido a um estrato social mais baixo, ser negro e originário de uma composição familiar não conservadora, em que a figura materna necessitou suprir a ausência patriarcal, já me comportavam os predicados necessários para a defesa de um grupo social não hegemônico. Talvez aí esteja um dos pressupostos que justificam a minha decisão em pesquisar sobre essa temática, cujo eixo orientador é a política de inclusão educacional proposta pelo Estado brasileiro. A essa concepção encontra-se agregado um conjunto maior, abrangendo pessoas pobres, crianças, mulheres, negros e pessoas com deficiência, dentre outros.

¹ Adotaremos, nesta dissertação de mestrado, a expressão “pessoas com deficiência” para nos referirmos a parte dos alunos que formam o público-alvo da educação especial. Preservaremos, também, outras expressões utilizadas pelos autores nos textos que compõem o nosso referencial teórico.

No entanto, não atribuo o interesse pelo tema somente à minha condição social, mas à minha própria constituição histórica, que foi sendo marcada no espaço da sala de aula. Trata-se de um lugar que reputo como extremamente importante a todos e que deve ser ofertado de maneira irrestrita.

Sou o terceiro dentre os quatro filhos da Sra. Ana Ferreira do Nascimento, minha mãe, a quem sou extremamente grato pelos cuidados e abdições feitas para a nossa subsistência e formação cultural. Criar quatro crianças, ora costurando, ora cozinhando em fazendas de criação de gado, não é algo tão simples na atualidade, assim como não foi, para ela, naquele período.

Não me recordo de ter passado fome. A minha mãe tomou as “rédeas da situação” e não nos deixou faltar nada, inclusive a educação escolar, vista por ela como um fator imprescindível para a superação da realidade econômica precária que vivenciávamos.

Naquela época, a cada início de ano, gerava-se uma grande expectativa sobre o final das férias e o retorno às aulas. Era o momento de comprar e encapar os cadernos, preparar os uniformes e reencontrar os amigos. Contudo, ao chegar na sala de aula, percebíamos a falta de colegas que não haviam retornado ao nosso grupo. Alguns ficavam retidos na série anterior ou desistiam de estudar por motivos que desconhecíamos.

Hoje, pesquisar sobre as condições que contribuem para a permanência e a participação de todos nas salas de aula do ensino regular é algo que considero fundamental, devido ao lugar que a educação deve ocupar na vida de cada um.

Penso que, ao planejar a organização e o funcionamento de uma escola, é preciso pensar em todos os educandos, a fim de propiciar um lugar adequado à sua escolarização e o seu desenvolvimento a partir de um espaço que atenda às características do corpo discente e que, ao mesmo tempo, atenda à proposição política da inclusão educacional, favorecendo a participação e a permanência de todos.

Recordo-me da maneira com que fui introduzido no ambiente educacional. Eu era o outro, aquele que estava inserido no ambiente escolar, mas se encontrava invisível no seu interior. Vejo que, na atualidade, mesmo estando matriculados, muitos alunos não participam da maneira como deveriam das atividades em sala. A minha experiência foi diferente. Embora estivesse presente fisicamente, eu não participava realmente do processo, pois não estava regularmente matriculado.

Conheci a escola a partir do trabalho da minha mãe. Eu a acompanhava em sua jornada diária como merendeira em uma escola que ofertava a educação infantil no interior de Goiás. Recordo que ficava sempre recolhido na despensa, mas quando havia oportunidade, eu

passeava pela escola, imaginando um dia participar diretamente daquele processo e das brincadeiras que faziam naquelas salas coloridas, cheias de cartazes e com um monte de brinquedos. Um dia, aquilo que parecia impossível tornou-se realidade, a partir de um olhar. Fui visto pelos professores e convidado a estudar acabando, assim, com a minha curiosidade em saber o que acontecia nas salas de aula. A partir daí, tudo mudou!

Trago na memória aqueles momentos inesquecíveis que tive a oportunidade de experimentar. Procuo reproduzir o “olhar” daqueles profissionais no desenvolvimento das minhas atividades como docente.

Considero que, para proporcionar as condições essenciais de participação, é indispensável ver, conhecer e vislumbrar, no outro, possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, próprios do processo de escolarização.

Atualmente, sou professor na rede básica de ensino do município de Ladário, em Mato Grosso do Sul. A cada dia, deparo-me com situações que me levam² a refletir sobre as condições históricas que fazem parte da constituição de cada aluno, provocando a necessidade de adequar o espaço, as atitudes, os procedimentos pedagógicos e a comunicação, a fim de buscar a acessibilidade necessária para a permanência e a participação de todos os que se encontram matriculados.

1.2 Pessoas com deficiência: sujeitos históricos

A matrícula das pessoas com deficiência em classes comuns, nas últimas décadas, tornou-se realidade em diversas partes do mundo. Conforme o relatório da Organização Mundial de Saúde sobre a Deficiência (OMS, 2012), no que se refere ao acesso à educação, esse movimento político vem crescendo e cooptando forças, com a participação de diversos países na defesa do ensino formal desse alunado. A perspectiva da não segregação tem (re)orientado as políticas públicas em algumas nações, como na política educacional brasileira: “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos” (UNESCO, 2015, p.2). As ações do Estado brasileiro tendem ao cumprimento do ordenamento constitucional em conformidade com os acordos firmados sobre o direito educacional irrestrito a todos.

Porém, esse movimento difundido mundialmente é visto pelo Governo Federal como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de

² Até aqui, adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da minha trajetória

todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 9), traz consigo as marcas históricas, de um passado de discriminação e violência, que se originaram na antiguidade, segundo Correa (1997), e chegaram aos conflitos armados da modernidade, influenciando o comportamento cultural das gerações posteriores (OSÓRIO, 1991 *apud* FERREIRA, 2004, p. 87).

O ser humano com deficiência foi sendo ressignificado pela dualidade entre o bem/mal, certo/errado. Em consequência disso foi-lhe reservado, no decorrer da história, um lugar marginal na sociedade. Logo, foram-se constituindo as diferentes formas de atuação dos estados e concepções acerca dessas pessoas.

Por um passado longínquo de exclusão, percebemos como foram sendo construídos o senso comum e o conhecimento científico sobre a pessoa com deficiência (PESSOTTI, 1984), que outrora tinha que ser excluída, como uma espécie de medida sanitária, ou ser purificada, para livrá-la dos seus maus desígnios. Como o conhecimento e os pensamentos que fundamentam a razão humana não são estáticos, assim como as relações sociais de cada época, conceitos e práticas desumanas, estabelecidas no decorrer das gerações, podem ser reformuladas. Constituímo-nos seres históricos, “[...] já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva” (ARANHA, 2006, p. 19).

Com o intuito de superar o modo de pensar convenções socialmente institucionalizadas e historicamente formadas, que provocam/provocaram a redução e a marginalização da pessoa com deficiência e outros grupos desprivilegiados, promulgou-se, no decorrer da história da humanidade, uma série de documentos, cujo teor orientava para proteção da vida humana.

No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) visou garantir, de forma global, o desenvolvimento de um novo contexto social humanizado, resguardando-se a vida e a dignidade da pessoa humana e incluindo algumas orientações a serem seguidas por seus signatários (PRESTES, 2015).

Na Declaração de Salamanca (1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em 1994, na Espanha, o tema não segregação recebeu um enfoque especial, com a proposição de uma educação em que todos estivessem juntos. Pautando-se nos Direitos Humanos, essa declaração tratou da educação sob uma perspectiva em que a escola regular/comum passava a ser o ambiente de atendimento educacional voltado a todos, sem qualquer tipo de discriminação, distanciando-se da lógica da exclusão (UNESCO, 1994). Tal concepção, segundo Martins (1997), deve ser

vista criticamente porque, em uma perspectiva de mercado, estamos todos incluídos e contribuindo para o fortalecimento da produção de capital. Dessa forma, o que se denomina “exclusão” é uma das formas de inclusão nas relações de produção (por exemplo, como exército de reserva).

Conceituando a escola como mediadora entre as relações de produção a que se refere o autor, por não ser um espaço neutro na sociedade, o ambiente representa também o lócus possível à desestruturação do modelo hegemônico (GRAMSCI, 1968). Para esse alcance, é fundamental que sejam estabelecidas as condições necessárias de acessibilidade a partir da desconstrução de uma série de barreiras.

A compreensão de que todos têm o direito ao conhecimento, a partir do acesso irrestrito aos bens culturais proporcionados e produzidos pela humanidade, despertou-nos o desafio de investigar como o processo de inclusão educacional defendido no âmbito nacional e internacional é apreendido no cotidiano escolar, visto que o direito à educação é “[...] inquestionável do ponto de vista dos direitos humanos” (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p. 131) e requer um posicionamento crítico frente às contradições que se apregoam à sua materialização.

Reconhecendo que a inclusão educacional das pessoas com deficiência não ocorre de forma natural (CARDOSO, 2004), sendo vitais as ações articuladas entre diversos setores, visando à garantia do direito, Camacho (2004) sinaliza que:

A atenção à diversidade na escola e na sociedade pressupõe o reconhecimento do **específico e do diverso** e implica assumir que cada país deverá definir políticas pensadas desde sua própria realidade, relevantes e apropriadas a seu contexto, sua história e sua cultura. (CAMACHO, 2004, p. 11, grifos nossos).

A Declaração de Salamanca (1994) declara como princípio fundamental que

[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994)

Em face do exposto e assegurando-se tal orientação, as escolas públicas brasileiras, nos últimos anos, encontram-se em constante adaptação/adequação, procurando dialogar, com

as sociedades civil e política, sobre alternativas que atendam às especificidades do público heterogêneo que vem compondo as classes comuns, dentre os quais encontram-se os alunos com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada por meio dos decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 pelo Brasil, define a pessoa com deficiência como “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2016 p. 31).

A própria definição de pessoa com deficiência alerta para a necessidade da desobstrução das barreiras que podem impedi-la de participar de forma efetiva na sociedade. Ao estimular a inserção das pessoas com deficiência em classes comuns, o Estado brasileiro também deve oferecer-lhes o direito de receber uma educação com qualidade e igualdade de acesso, para que permaneçam na escola, visando à progressão nos estudos e ao desenvolvimento cultural.

Pino (2005), fundamentando-se no pensamento marxista, vê a cultura como toda produção material ou mental feita pelo homem, a quem deve ser garantida indiscriminadamente, por se tratar de conhecimento medular à sua constituição humana. Desse modo, ofertar condições possíveis de escolarização a todos favorece a sua inserção no mundo cultural e impulsiona o seu desenvolvimento biológico (VIGOTSKY, 1995).

De maneira contraditória, muitas terminologias e definições foram elaboradas ao longo da história, mostrando “[...] o lado obscuro que existe para todo aquele que é diferente, que não se ajusta aos modelos majoritários” (CAMACHO, 2004, p. 10). Por serem resultantes do discurso humano, serviram a diversos interesses e nem sempre remeteram à essência dos problemas que afetam a concretização do discurso da inclusão educacional. Conforme Norman Fairclough (2001), “[...] os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem' [...]” (p. 22).

Alves (2014), no Prefácio da obra: Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos, observa que a expressão acessibilidade,

[...] a exemplo do discurso da inclusão, ganha força e se expande. Vira quase uma necessária ação ‘politicamente correta’. **Contudo, em termos genéricos, ainda se vincula mais a aspectos arquitetônicos e menos aos desafios pedagógicos implicados nessa expressão.** Assim, a acessibilidade é sinônimo de construção de rampas, elevadores, sinalização em alto relevo, mapa tátil para cegos etc. Pouco ainda se ouve sobre o ato de que acessibilidade tem a ver com pertencimento nas relações sociais mais

amplas, mas também nas relações pedagógicas e, mais especificamente, neste âmbito, das relações entre ensino e aprendizagem. Ou seja, no microespaço da sala de aula, a acessibilidade tem a ver com direito de aprender (ALVES, 2014, p. 13, grifos nossos).

Ao proporcionar condições de aprendizado e desenvolvimento a essa população, cujas características heterogêneas requerem atendimentos diferenciados, adaptações e recursos pedagógicos específicos, torna-se desafiador projetar, nas práticas educacionais, as condições para garantir a igualdade de acesso ao conhecimento escolar.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não é a criança, o adolescente ou o adulto com deficiência que deverá se adequar ou se adaptar às propostas da escola. Cabe a esse espaço modificar-se a fim de assegurar as condições de acessibilidade para a participação e a permanência de todos.

Segundo a lei federal n° 13.146 de 2015, no artigo 3°, inciso I, a acessibilidade é definida como a

[...] 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, grifos nossos).

Percebemos, na construção discursiva dessa lei, certa ampliação do conceito de acessibilidade, distanciando-se da relação unilateral estabelecida historicamente aos aspectos físicos/arquitetônicos, a partir da inserção das categorias: informação, comunicação e sistemas, tecnologias no seu *corpus* textual.

Aranha (2004) atesta que devemos observar, que no processo de escolarização, a acessibilidade arquitetônica

[...] é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades (ARANHA, 2004, p. 21).

Manzini (2008) explana a distinção entre acesso e acessibilidade, salientando que o primeiro vocábulo nos convida a refletir sobre “[...] um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Acesso parece significar o processo para atingir algo” (p. 31). Já o segundo termo, acessibilidade, “[...] parece refletir algo mais concreto, palpável” (MANZINI, 2008, p. 31), relacionando-se com o cotidiano dos educandos.

Nas últimas décadas, muitos estudos relacionados aos processos de inclusão educacional se desenvolveram, no país, visando justamente a observar a realidade cotidiana experienciada pelos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns.

A partir do levantamento de produção, desenvolvido na disciplina Seminário de pesquisa I³, constatamos a ocorrência de uma série de publicações científicas que trazem à tona a importância da discussão sobre a acessibilidade no âmbito educacional, especificamente no ensino básico.

Deparamo-nos com alguns trabalhos que alertaram para a necessidade do rompimento de uma série de barreiras, referindo-se, normalmente, aos aspectos físicos, atitudinais, comunicacionais/informacionais e pedagógicos que inviabilizam a consolidação do entendimento mais amplo de acessibilidade.

Procuramos identificar, nos trabalhos selecionados, algumas discussões que denunciam a existência ou a persistência desses obstáculos à efetividade da política de inclusão educacional proposta pelo Estado brasileiro. Inclusão que entendemos como o resultado de um processo histórico-social, cujos pilares para a materialização podem estar, também, relacionados ao rompimento dessas barreiras, uma vez que, com a superação desses entraves, poder-se-á consolidar a materialização de melhores condições para a participação de todos nas atividades de escolarização.

As buscas dessas produções foram desenvolvidas nas seguintes plataformas virtuais de domínio público na internet: *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO, Banco de teses e dissertações da Capes, Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - Anped, periódicos da Universidade Federal de Santa Maria (Revista de Educação e Revista de Educação Especial), e banco de dissertações defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Social da UFMS/CPAN⁴.

Valemo-nos dos seguintes descritores-base⁵: acessibilidade, programa (s), acesso e barreiras, seguidos das combinações com outros descritores listados no quadro 1:

³ Disciplina obrigatória do curso de Mestrado em Educação do PPGE-UFMS-CPAN.

⁴ Ressaltamos que, no decorrer da pesquisa, além dos arquivos digitais disponibilizados na internet, acessamos produções impressas do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” da UNESP, *Campus* de Marília, liderado pelo professor Dr. José Eduardo Manzini.

⁵ Definimos como descritores-base as expressões genéricas que possibilitassem maior incidência de produções relacionadas à discussão a que nos propusemos (acessibilidade). Ao identificarmos esses textos, efetuamos combinações com expressões mais específicas, como inclusão e educação, o que favoreceu a delimitação das pesquisas selecionadas. Além disso, adotamos como fator de inclusão os trabalhos que versavam sobre as condições de acessibilidade disponíveis aos alunos matriculados no ensino regular e na educação básica.

Quadro 1 - Lista de descritores utilizados no levantamento de produções científicas

Descritor-base	Combinações
Acessibilidade	(+) Inclusão (+) educação
Programa (s)	(+) acessibilidade (+) educação
Acesso	(+) acessibilidade (+) educação (+) inclusão
Barreiras	(+) acessibilidade (+) inclusão

Fonte: Elaboração própria (2016)

Nesse levantamento de produção, notamos que a discussão sobre as condições de acessibilidade, na última década, ganhou importância no cenário educacional e político brasileiro. Contudo, a principal abordagem ainda está centrada nas questões relacionadas aos aspectos arquitetônicos, como atestamos nos estudos de: Melo e Martins (2007), Audi e Manzini (2006), Corrêa e Manzini (2012) e Silva e Martinez (2012).

Identificamos a emergência de estudos que trazem, no seu contexto, a urgência de transposição das demais barreiras que resistem à inclusão dessa população de alunos em classes comuns do ensino regular. Os trabalhos de Gomes e Barbosa (2006), Lima; Silva (2008), Silva (2012); Torres, Manzoni e Melo (2007), Schemberg, Guarniello e Massi (2012), Turci (2013); Briant e Oliver (2012), Santos e Martins (2015), Fiorini e Manzini (2016) alertam para a importância das discussões envolvendo aspectos atitudinais, comunicacionais/informacionais ou pedagógicos, respectivamente.

Barreiras arquitetônicas

Alertando para a existência de barreiras arquitetônicas, Melo e Martins (2007), em relato de pesquisa, tiveram por objetivo analisar, em duas escolas regulares da cidade de Natal/RN, aspectos relacionados à organização ambiental e pedagógica, com vistas à inclusão do aluno com paralisia cerebral. Entre os resultados obtidos na pesquisa, as autoras constataram a necessidade de se priorizar a adequação da estrutura física das escolas, visando a assegurar a acessibilidade e a autonomia. Para esse propósito, sugeriram a supressão das barreiras arquitetônicas.

Correa e Manzini (2012), em artigo científico, divulgaram os resultados obtidos com a aplicação de um protocolo para avaliação das condições de acessibilidade em seis escolas de educação infantil localizadas no interior do estado de São Paulo. Para os autores, a utilização de um instrumento específico de aferição é imprescindível para que os docentes avaliem as

condições físicas proporcionadas no ambiente educacional. Além disso, sugerem que o protocolo utilizado permite “[...] que os profissionais do atendimento educacional especializado cumpram com umas das suas funções, que é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade” (CORREA; MANZINI, p. 213). Sob essa perspectiva, os autores propõem que sejam avaliados os seguintes itens: tipos de portão, porta, piso, obstáculos, largura de corredores, desníveis; quadra de esportes; tanque de areia; campo de futebol; bebedouro; e banheiro.

Silva, Martinez e Santos (2012), em relato de pesquisa intitulado: Participação de crianças com paralisia cerebral na escola, procuraram, a partir da percepção de professores da rede municipal de ensino de São Paulo, aferir o nível de participação dessas crianças nas atividades funcionais desenvolvidas em diferentes ambientes da escola. As pesquisadoras constataram, a partir dos resultados encontrados, que a presença de barreiras arquitetônicas interferiu no desempenho de tarefas dos alunos no banheiro, como sentar-se no vaso sanitário e levantar-se dele, lavar as mãos, assim como no transporte não adaptado. As autoras observaram, ainda, que recursos para mobilidade, como andador ou muletas, consistiram em importantes facilitadores da participação no pátio/recreio e transições. A pesquisa evidenciou a necessidade de ações de esferas governamentais para a implementação de adaptações ambientais nas escolas, especialmente as relativas aos transportes e às transições.

Devemos compreender que os espaços de interação social, sobretudo o educacional, podem se tornar uma arena de disputa entre diversos interesses e posicionamentos políticos. Isso fomenta a materialização de ações e atitudes que podem inviabilizar a consolidação dos ideais propostos pela perspectiva de inclusão, apresentados pelo Estado.

Barreiras atitudinais

Em relato de pesquisa, Gomes e Barbosa (2006) afirmaram que as atitudes humanas são os fatores mais importantes para a consolidação da inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Utilizando um questionário com escala de atitudes, os estudiosos evidenciaram a discordância com relação à inclusão, na escola, de pessoa com paralisia cerebral, a partir das entrevistas feitas com o corpo docente.

Silva (2012), em dissertação de mestrado em Educação, procurou investigar como as barreiras atitudinais aparecem no discurso científico oriundo das dissertações que versam sobre Educação Especial, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), no período de 1978 a 2002, denunciando a existência de uma “educação não inclusiva”.

Apesar dos problemas levantados, devemos considerar que, na última década, ocorreram muitos avanços quanto ao acesso de alunos com deficiência às classes comuns. Porém, como a literatura mostra, não basta estarem inseridos na escola. É preciso que participem, de modo ativo, no cenário da interação e escolarização que se processam dentro dos muros das escolas. Urge que essa população expresse seus desejos/necessidades e que receba condições de acessibilidade informacional/comunicacional, para que se compreenda o universo lúdico que é ou que deveria ser disponibilizado pela educação formal.

Barreira comunicacional/informacional

Torres, Manzoni e Melo (2007) propuseram-se a discutir e explicitar algumas das diferenças existentes, quanto ao acesso à informação e à comunicação, entre pessoas que, embora com deficiências semelhantes, vivenciam discapacidades distintas. Os resultados encontrados trouxeram à tona a desigualdade existente entre as pessoas com um mesmo tipo de deficiência sensorial e alguns dos equívocos e prejuízos que podem ocorrer quando não se atenta a essa diversidade.

O estudo desenvolvido por Schemberg; Guarniello e Massi (2012) desvelou a existência de barreiras linguísticas que dificultam a inclusão social da criança surda, tanto no âmbito da família quanto da escola. Os resultados da pesquisa apontaram que nem os familiares nem os professores usam a língua de sinais para interagir com os surdos, o que gera interações linguísticas restritas e pouco efetivas. Além disso, familiares e professores detêm grande desconhecimento acerca da surdez, da língua de sinais e das consequências da surdez para o surdo.

Em pesquisa de Mestrado, Turci (2013) avaliou e aplicou um programa de ensino com vistas a assegurar as condições de acessibilidade ao conhecimento a alunos cegos do ensino fundamental e médio, a partir do uso de softwares como o *Dosvox* e o *Virtual Vision*. A partir da análise qualitativa dos dados, concluiu que o programa de ensino se mostrou eficaz. Com o emprego de estratégias pedagógicas flexíveis, um dos participantes, que não possuía computador e nem conhecia os softwares, atingiu um ótimo nível de aquisição de conhecimentos. Para o autor, o uso desse tipo de software pela escola inclusiva viabiliza a superação das barreiras tradicionalmente existentes.

Para desenvolver um ambiente que possibilite a consolidação da permanência dos alunos, público alvo da Educação Especial, é necessário pensar um projeto que atenda às particularidades de todos. Além de mudarmos as atitudes, vislumbrar um projeto arquitetônico adequado e favorecer o estabelecimento de fluidez das informações e comunicações, é preciso, ainda, pensar maneiras de envolver todos os alunos durante as aulas ministradas pelos professores das classes comuns, com vistas ao rompimento de barreiras pedagógicas.

Barreiras pedagógicas

A heterogeneidade que, atualmente, se verifica nas classes comuns de escolas brasileiras, tem provocado um grande desafio à implementação de políticas públicas visando à permanência e à escolarização de todos, inclusive os alunos com algum tipo de deficiência. Além da necessidade de diversas adequações na infraestrutura física desses espaços, é primordial que os docentes que trabalham diretamente com esse alunado se aprofundem nas bases teóricas que desconstruam o senso comum, historicamente pautado nas limitações à escolarização, contribuindo para a fortificação de barreiras pedagógicas que limitam o acesso ao conhecimento.

A literatura tem alertado para a importância da supressão dessas barreiras. Briant e Oliver (2012) reforçam o valor de investir no processo de formação inicial e continuada do professor, pois influencia o seu cotidiano em sala de aula. O professor passa a se sentir mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade, diante de uma sala de aula heterogênea.

Os estudos de Santos e Martins (2015), sobre a prática pedagógica de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, evidenciaram a inexistência de estratégias no desenvolvimento das docentes, frente a alunos com deficiência intelectual, matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados pelos autores apontaram para a existência de práticas docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que acarretem avanços na aprendizagem dos alunos. Diante dessa realidade, tornam-se imperiosos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Multifuncionais e com as famílias.

Fiorini e Manzini (2016), em pesquisa com a finalidade de identificar as situações de dificuldade e de sucesso de dois docentes de Educação Física, em turmas regulares em que havia alunos com deficiência e alunos com autismo, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada, confirmaram que: “[...] será preciso planejar uma formação continuada para os professores de Educação Física que, por um lado, atenda às necessidades e auxilie na minimização das dificuldades e, por outro lado, valorize as situações de sucesso que vinham ocorrendo” (p. 62).

Objetivos

Avaliando o material encontrado, percebemos a relevância de conduzir um estudo com o propósito de compreender melhor a série de barreiras (múltiplos determinantes) que interferem na consolidação da concepção de acessibilidade. Logo, o objetivo desta dissertação é investigar como se configuram as possibilidades e as condições de acessibilidade de alunos com deficiência, a partir da implantação de programas que visam a romper com as barreiras existentes no ambiente escolar da rede municipal de ensino. Procuramos responder aos seguintes objetivos específicos: a) conhecer e analisar conceitos de acessibilidade constantes dos documentos que orientam a inclusão educacional, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Corumbá, MS; b) identificar a ocorrência das condições de acessibilidade arquitetônica existentes em 16 escolas municipais urbanas de ensino fundamental, que compõem a REME; e c) verificar, nessas escolas, as possíveis alterações de matrículas de alunos com deficiências no período de implantação de tais ações na Educação Básica municipal de Corumbá.

Escolhas teórico-metodológicas

A definição do método de análise utilizado é uma das questões fundamentais para se entender como o pesquisador se posicionou perante o fenômeno social estudado. Adotamos, como perspectiva teórica de análise, o materialismo histórico-dialético, por compreender que a constituição da natureza humana está diretamente relacionada à produção da cultura e dos meios materiais de sobrevivência.

A palavra cultura aqui empregada remete à concepção de Marx (1818-1883), retomada por Angel Pino (2005), quanto à produção material ou mental desenvolvida pelo homem. Segundo o autor, refere-se a

[...] **todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhe conferem o sentido de humano, são produções culturais** e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem (PINO, 2005, p. 91 grifos nossos).

O desenvolvimento cultural da pessoa humana decorre da relação dialética estabelecida entre ele e o meio, de modo que, ao transformá-lo, o homem transforma a si mesmo. É a partir dessa interação que a “[...] natureza adquire dimensão histórica, ao passar a fazer parte da história do homem” (PINO, 2005, p. 30).

Para Marx, a existência de toda a história da humanidade deve-se à história da existência humana, pois somente o homem foi capaz de interferir na natureza e modificá-la de maneira intencional em seu próprio benefício. Ao procurarmos explicações sobre a origem da natureza humana, conforme observam Marx e Engels em a *Ideologia Alemã*, poder-se-ia recorrer à consciência, à religião e a tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais

[...]; mas, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à **frente é a própria consequência da sua organização corporal**. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2001, p. 10, grifos nossos).

A organização corporal do homem levou-o a desenvolver habilidades que foram imprescindíveis à sua sobrevivência e à sua perpetuação como espécie. A partir dessa interação, cujo resultado obtido foi o trabalho material e intelectual, foi se consolidando a constituição da sua natureza humana.

Gaudêncio Frigotto (2010) assevera que “[...] o homem, historicamente, em todas as sociedades, entra em relação com os demais homens e com a natureza, transformando-a, produz bens úteis para sua manutenção e reprodução” (FRIGOTTO, 2010, p. 86) e que o homem, ser ontológico, “[...] não só produz o imediatamente o necessário, mas pode e é o caso da maior parte das sociedades produzir um excedente” (idem). Logo, o modo que se estabelece entre os homens, quanto à produção e apropriação desse resultado do trabalho, varia suas “[...] condições existenciais concretas, biológicas, sociais culturais, educacionais” (FRIGOTTO, 2010, p. 87).

Neres e Corrêa (2008) ressaltam que “[...] a categoria trabalho ganha centralidade na análise da sociedade e, conseqüentemente, da educação” (NERES; CORRÊA 2008, p. 150) e

que, ao “[...] analisar historicamente como cada sociedade se organizou em torno das relações de trabalho, pode-se desvelar as propostas educacionais desenvolvidas para a educação especial” (idem).

Com efeito, “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. (SAVIANI, 2008, p. 13). Assim, pensar as condições de produção do conhecimento científico é uma questão *sine qua non* à constituição humana, pois conduz o homem à sua inserção no universo cultural/simbólico. Logo, torna-se substancial procurar compreender o fenômeno social, a “acessibilidade”, a partir dos seus múltiplos determinantes.

1.3 Procedimentos metodológicos

A investigação iniciou com o conhecimento e a análise dos documentos oficiais que fundamentam o discurso de inclusão educacional implementado na rede municipal de ensino de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Incluiu o levantamento estatístico gerado a partir dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e o desenvolvimento de observações *in loco* a fim de verificarmos as condições de acessibilidade arquitetônica apresentada por 16 instituições escolares de ensino fundamental que fazem parte da rede municipal de ensino, localizadas na área urbana do município. Nos últimos anos, alguns programas e ações específicas relacionadas à política de acessibilidade na escola, foram implementados nessa localidade. Nas observações empreendidas *in loco* como procedimento de coleta de dados, utilizamos o registro fotográfico. Manzini (2014, p. 142) realça 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”.

Segundo o Censo Escolar de 2015, a REME era composta por 35 escolas. Desse total, 24 encontravam-se localizadas na zona urbana e 11 na zona rural. Dentre as escolas identificadas como urbanas, selecionamos 16⁶, por ofertarem o ensino fundamental. Foi esse o fator de eleição das instituições visitadas.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de dados qualitativos e quantitativos referentes ao tema proposto. A adoção conjunta dos procedimentos forneceu, a

⁶ Segundo dados do INEP (2015), havia o registro de 24 escolas urbanas sob a dependência administrativa de Corumbá. No entanto, uma dessas 24 instituições encontra-se no Distrito de Forte Coimbra, a 100 Km de distância desse município.

partir da análise da fonte quantitativa disponibilizada pelos bancos de dados oficiais, maior representação por meio da observação do pesquisador.

Optamos pela perspectiva da unidade dialética entre qualidade e quantidade, porque entendemos, assim como Ferraro (2012), que

[...] em vez de nos inquirirmos sobre **qual** a competência metodológica de maior valor, talvez seja mais proveitoso perguntarmo-nos **se** e **como** diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado problema social ou educacional. De qualquer forma, é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação (p.143, grifos no original).

Tendo como fonte empírica de investigação os dados quantitativos oficiais da educação pública brasileira, procuramos desenvolver uma análise dialética dessa realidade educacional, que se constitui da unidade entre o fenômeno e a sua essência (GAMBOA, 1998). Para Gamboa (1998, p. 30):

O ponto de chegada do processo do conhecimento é o concreto no pensamento. Isto é, o concreto no pensamento se manifesta como forma superior do conhecimento concreto, mais rico e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete, num novo nível de conteúdo, ou seja, as determinações e conexões internas da essência.

Para a constatação de como se estabelece o fenômeno “acessibilidade” e sua materialização, trilhamos um caminho investigativo que não se esgota nas apreensões conceituais denotadas por sua singularidade. Ele parte do entendimento de que a realidade socialmente apresentada é resultante da dinâmica histórica em que se organiza a sociedade capitalista, dinâmica que pode ser visualizada a partir da documentação que orienta as ações políticas.

Desse modo, conhecer e analisar a documentação que fundamenta o discurso orientador da política de inclusão educacional no município consiste em algo basilar para esta pesquisa, pois propicia a identificação de como vêm sendo respaldadas as ações no interior das escolas e a concepção (ou concepções) de acessibilidade subjacente a esse material.

Devidamente autorizados pela Secretaria Municipal de Educação, acessamos um total de 127 documentos referentes à condução de ações e programas relacionados à política de inclusão educacional que compunham o arquivo do Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade dessa Secretaria. Após a leitura desse montante, foram selecionados 41 documentos.

Determinamos, como elemento de inclusão/seleção, os documentos que continham, em sua construção discursivas, elementos que favorecessem a desconstrução de barreiras relacionadas às atitudes, aos aspectos físicos, comunicacionais/informacionais e aos pedagógicos.

Assim, propusemo-nos a verificar se as medidas tomadas pela administração pública municipal se relacionam com a necessidade da desconstrução de barreiras à participação e permanência relacionadas às atitudes, aos aspectos arquitetônicos, à informação/comunicação e às práticas pedagógicas que têm o potencial de impedir a participação ou a permanência dos alunos público alvo da Educação Especial incluídos nas classes comuns. Tais matrículas têm aumentado consideravelmente, conforme os dados do Censo Escolar.

Segundo o INEP,⁷ o Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais, de âmbito nacional, realizado todos os anos “[...] com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país” (INEP, 2016, online).

Meletti (2014, p. 790) explica:

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os dados são parcialmente divulgados pelo INEP por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Além da divulgação parcial dos dados, o INEP disponibiliza os bancos de microdados sobre as escolas, as matrículas, as turmas e docentes.

Os microdados, banco de dados que comporta a estatística pública disponibilizada pelo INEP, segundo o próprio governo, viabiliza

[...] obter um amplo panorama da educação brasileira e, como importante ferramenta de transparência, é indubitavelmente um rico acervo sobre a educação básica do nosso país e uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral (BRASIL, 2016, p. 3).

Apreçando a relevância dessas informações para o gerenciamento, transparência e elaboração de políticas públicas, buscamos, nessa fonte estatística, dados sobre as condições de acessibilidade. Os microdados auxiliaram-nos na elaboração de um panorama sobre a existência de tais condições nas escolas de ensino fundamental que compõem a rede

⁷ Informações disponíveis na página oficial do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação-INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 04 de setembro de 2016.

municipal de ensino de Corumbá. Também obtivemos informações sobre as barreiras que persistem nesses ambientes escolares.

1.4 Da organização textual

Organizamos a dissertação em quatro seções. Nesta que se encerra, fizemos uma breve introdução sobre a discussão do tema proposto, a partir do resgate histórico do homem que produz e é produto da história. Também descrevemos os objetivos, a justificativa, a perspectiva teórica e os procedimentos metodológicos.

Na próxima seção, elaboramos uma breve contextualização sobre a educação inclusiva no Brasil e sua movimentação legal, cujo título é Educação Inclusiva: Aspectos iniciais. A seção traz duas discussões: Do direito à educação e A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006): um processo de lutas.

Na terceira seção, abordamos a Acessibilidade Educacional como uma questão de direitos humanos. A seção é composta por alguns subitens que procuram dialogar com a discussão promovida no plano internacional, no contexto nacional, com suas proposições, especificidades e tensões.

Na quarta seção, trabalhamos com algumas características do campo empírico desta pesquisa de mestrado, juntamente com a análise de dados, a fim de cumprir com os nossos objetivos específicos. Entre os subitens que compõem a seção destacam-se: Acessibilidade na Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá; da organização da educação básica no município; rompendo barreiras: uma análise da documentação disponibilizada pela Secretaria de Educação do município (2007-2015)⁸. Procuramos identificar como tem se organizado o discurso político que pode contribuir para a minimização das barreiras atitudinais, comunicacionais e informacionais, pedagógicas e arquitetônicas no discurso que orienta a política de inclusão educacional nessa localidade. Além disso, expomos os resultados das observações empreendidas *in loco*, a partir da discussão intitulada como: O “chão das escolas”: um contraste com os dados do Censo Educacional.

⁸ O recorte histórico (2007-2015) desta pesquisa justifica-se devido à implementação de uma série de Programas Federais, particularmente os que possuem como mote questões relacionadas às condições de acessibilidade em escolas públicas da rede regular de ensino da educação básica. Entre eles, destaca-se o Programa Escola Acessível, instituído em 2007. Além disso, justifica-se também pois, a partir do ano de 2007, os dados coletados pelo Censo Educacional disponibilizou maiores informações sobre as características dos alunos etc.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ASPECTOS INICIAIS

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), a educação escolar da pessoa com deficiência possui, como espaço da práxis pedagógica, as classes comuns do ensino regular. A legitimação dessas matrículas traz alguns indícios da participação dessas pessoas no processo formal de ensino no Brasil. Contudo, Kassar (2011), analisando a movimentação das matrículas nas escolas comuns, alerta para o mérito de se investigar como vem se concretizando a política nas escolas regulares: “[...]faz-se necessário olhar dentro da escola e identificar diferentes desafios” (2011, p. 73) que permeiam o processo educacional.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que:

[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciaram a necessidade de **confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las**, a educação inclusiva assume o espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e no papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 10 grifos nossos).

O documento também enfatiza as alterações implicadas:

A partir dos referenciais para a construção de **sistemas educacionais inclusivos**, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.10 grifos nossos).

Esse posicionamento demonstra que o vocábulo inclusão vai se constituindo como uma espécie de *slogan* orientador do discurso político-educacional. Conforme Alves (2014), ele foi ganhando expressividade a partir de 1990 e se impõe como “Uma expressão polêmica e controversa que, sob uma perspectiva, reduz-se, por exemplo, à capacidade de consumir bens materiais e simbólicos de modo a oferecer sustentação ao modelo social hegemônico” (ALVES, 2014, p.12). A “inclusão”, então, é tida como um mecanismo possível à participação de todas as pessoas no sistema de produção capitalista. No entanto, ela trouxe, em sua composição, a polifonia dos movimentos sociais, traduzida ideologicamente nesse signo linguístico, uma vez que “[...] é também vocábulo que agrega um conjunto de lutas sociais comprometidas com a emancipação humana e a superação de toda forma de desigualdade e preconceito” (idem).

A construção de novas interpretações e significados impacta o processo de negociação entre a sociedade civil e o governo no tocante à elaboração de políticas públicas.

Azevedo (2003) salienta que a concepção de política pública pode configurar-se como tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos das ações e omissões. A ação ou a omissão governamental, em diversos momentos de nossa história, é evidenciada pelo descompasso, na organização de uma série serviços sociais, relativo ao atendimento às necessidades básicas da grande massa populacional, de modo geral, e às das pessoas com deficiência, de modo particular.

Visando a amenizar ou até mesmo reverter as desigualdades sociais existentes, políticas sociais são elaboradas pelo governo para atender a essa demanda populacional. Porém, detectamos certo descompasso nas ações do Governo Federal quanto à organização dos seus sistemas de ensino. Ao inserir esses educandos em escolas que não detêm condições à sua permanência e participação, acaba-se aumentando as chances de fracasso escolar.

Segundo Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005), as ações iniciais referentes à educação especial no Brasil remontam ao século XIX. Houve maior atenção por parte do Estado com a lei geral de educação, a partir da promulgação da lei nº 4.024 de 1961 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

O artigo 88 da lei orientava que a “educação de excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, com vistas à integração desse corpo discente na comunidade. De acordo com Kassar (2011), mesmo legislando sobre a Educação Especial no país, a LDBEN (1961) facultou a previsão e o financiamento a instituições particulares especializadas.

Em 1971, o artigo 9º da lei número 5.692 determina a população de educandos que deveria fazer parte do público alvo da Educação Especial:

[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Vemos que o recolhimento de alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” como população apta a receber tratamento especial induz o encaminhamento de alunos sem diagnóstico (e sem deficiência) aos espaços da educação especial, ocasionando “a transformação de crianças ‘atrasadas’ em relação à idade regular de matrícula em deficientes mentais educáveis” (KASSAR, 1999, p. 31).

No final dos anos 1980, com o retorno da democracia, cujo marco histórico foi o ato da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação recebeu uma nova abordagem, atendo-se aos direitos do homem de forma mais abrangente.

No artigo 206, inciso I, ficou estabelecido que o ensino passaria a ser ministrado com base na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O artigo 208 direcionou a sua responsabilidade, especificando que ao Estado cabe o dever de assegurar aos alunos da educação especial o atendimento especializado, de forma preferencial na rede regular de ensino.

Apesar de ampliar os direitos da pessoa com deficiência à educação pública e de qualidade, a Carta Magna formalizou a participação de entidades de educação especial, públicas e particulares, na oferta do atendimento especializado à população com deficiência no país, ao utilizar o termo preferencialmente, formalizando a parcial simbiose entre o serviço público e o privado que marcam a constituição do atendimento educacional especializado no Brasil (JANNUZZI, 1997). A incipiente democracia, restituída no país, cumpriu-se também em (re)aproximar a iniciativa privada das “novas” ações do Estado, cujas políticas públicas voltadas aos anseios de um grande contingente populacional, contraditoriamente, denominado como minoria, mas que “numericamente, representam a maior parte da população mundial” (GARCIA, 2004, p.1) careceriam, também, de outras fontes de financiamento e de iniciativas para o seu desenvolvimento.

2.1 Do Direito à Educação

A partir dos anos 1990, com a consolidação das discussões sobre a importância de se promover a educação para todos, cujo marco histórico encontra-se no documento gestado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEM, 1990), ficou evidenciado o alcance da universalização das matrículas a grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino. Com isso, tal temática esteve presente na composição das agendas políticas de diversos países, motivando-os a ver a educação como

[...] um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. **E que é através da educação que o mundo poderá ser mais seguro, mais saudável, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional** (JOMTIEM, 1990, grifos nossos).

Com esses pressupostos orientadores, a ideia da inclusão educacional foi ganhando espaço e se expandindo entre os países signatários do documento. Cabe ressaltar, entretanto, que muitos problemas que assolam a humanidade decorrem não só da falta da educação escolar, mas também da influência de outros mecanismos característicos das contradições que ora se exteriorizam ora se ocultam, reproduzindo desigualdades sociais vivenciadas por uma grande massa populacional, naturalizadas e coexistindo com a produção de riquezas, ou seja, provocando a exclusão.

Leher (2012, p. 230) define que “[...] a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo”. Com um posicionamento crítico, ao analisar a emergência dos termos inclusão e exclusão, o autor esclarece que

[...] é inapropriado qualificar a sorte aos trabalhadores como exclusão e inclusão, é forçoso reconhecer que essas expressões rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda. **No caso da educação, a situação não é diferente. Ao contrário, as selvagens desigualdades educacionais existentes entre países centrais e periféricos e, sobretudo, no interior de cada país, passaram a ser discutidas a partir do par antinômico exclusão e inclusão educacional (LEHER, 2012, p. 231 grifos nossos).**

Para Laplane (2007, p. 5), as “[...] políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais”. Sendo assim, os indícios do ideal da inclusão marcado pela expressão Educação para Todos “[...] não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens culturais e à cultura, entre outros (LAPLANE, 2007, p. 5).

Em Salamanca, Espanha, (1994), crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais tornaram-se o foco das discussões políticas, reafirmando o valor da educação. No encontro, que reuniu 92 países e 25 organizações internacionais, ficou estabelecido que as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são os meios mais eficazes no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos. (UNESCO, 1994).

Com base na agenda política internacional e nos preceitos constitucionais brasileiros, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394, de 1996, definiu a Educação Especial como

uma modalidade escolar, cuja oferta é reafirmada como um dever constitucional do Estado e se inicia na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, devendo ser desenvolvida, preferencialmente, na rede regular de ensino para “educandos portadores de necessidades especiais”⁹. (BRASIL, 1996).

Segundo Kassar; Jannuzzi e Rebelo (2016, p. 8), os anos 1990 assistiram a

[...] uma preocupação de se identificar a educação especial a um olhar pedagógico/educacional e escolar. Nesse período temos a influência das concepções difundidas por organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais brasileiras, principalmente após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais.

Com isso, as classes comuns deveriam se tornar espaços acolhedores, heterogêneos e propícios ao desenvolvimento e à aprendizagem do público alvo da educação especial, resultando em experiências múltiplas a todos os envolvidos.

Concordamos com o professor Libâneo (2010, p. 265) quando, observando os impactos provocados pela falta de planejamento dessa política educacional, adverte que “[...] o processo de inclusão de alunos especiais, no Brasil, teve início antes mesmo da capacitação dos professores, o que tem gerado certo desconforto nesses últimos, por se sentirem despreparados para lidar com essas dificuldades educativas”.

Apesar dos avanços desencadeados pela política educacional brasileira, visando ao acesso à educação de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em salas comuns, a maneira como se deu a sua implementação provocou uma série de fenômenos que podem ter impactado na qualidade de alguns setores educacionais e ter contribuído negativamente para reforçar sentimentos como o medo e a insegurança em familiares e em profissionais envolvidos com a educação, acarretando o fortalecimento de barreiras atitudinais.

Por outro lado, devemos compreender que o direito de todas as crianças estarem juntas, em interação uns com os outros, decorre, também, das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e do tensionamento desencadeado por diversos setores da sociedade em prol de uma sociedade mais humana e democrática.

No documento *Policy Guidelines on inclusion in education* (UNESCO, 2009), constatamos a ocorrência de três justificativas para a adoção de uma abordagem inclusiva aos

⁹ Foram preservadas as expressões contidas no texto original, como “portadores de necessidades especiais”. Ver texto da Declaração Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

sistemas educacionais, sendo que “[...] a primeira tem caráter educacional, a segunda diz respeito ao caráter social e a terceira reflete um motivo econômico” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 159). Ao analisarem o documento brasileiro Plano Plurianual 2008-2011, as autoras chegaram à conclusão de que “[...] é possível perceber o atrelamento da política interna à ideia de ‘inclusão’ como inserção das pessoas na corrente econômica” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.159).

A conclusão a que chegaram as autoras foi admissível, pois constou nesse documento

A elevação do nível de investimento pelo setor público na resolução dos gargalos existentes na infra-estrutura logística e energética, **aliada à continuidade das políticas inclusivas – essenciais à expansão do mercado interno –, é fundamental para a expansão da capacidade produtiva nacional e elevação da produtividade sistêmica da economia** (BRASIL, 2007a, p. 19, grifos nossos).

Desse modo, se, por um lado, a matrícula dos alunos com deficiência e/ou público alvo da educação especial em classes comuns esteja propiciando a sua escolarização e o seu desenvolvimento, por outro, essa instrumentalização educacional provocada na escola pode estar atendendo aos anseios do mercado com a formação de possíveis trabalhadores/consumidores.

2.2 A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006): um processo de lutas

A fim de dar lugar à participação irrestrita em classes comuns do ensino regular ao público alvo da educação especial, foi preciso, já no início do século XXI, novamente declarar ao mundo que a deficiência que se afirma ou se exterioriza a partir do fenótipo humano, causando, em certos indivíduos estranhamento, negação ou solidariedade, não é algo passageiro, mas a unidade desse sujeito. É aquilo que o constitui como um ser único, com identidade própria.

Para Cury (2005), a identidade tem como antônimo o conceito de “diferença”. Ele explicita que o vocábulo diferença se origina do Latim e se refere a “[...] dispersar, espalhar e semear, que por sua vez, é a característica de algo que se distingue uma coisa de outra” (p. 55). Seu antônimo não é a igualdade, mas a identidade, porque

Diferença ocorre sempre em relação a uma identidade (alguém por exemplo) comparada a outra (um outro alguém). E por serem múltiplas, as identidades

são únicas. E por vivermos em sociedade, elas se opõem uma diante da outra, marcando assim a diferença. **Ser igual não quer dizer ser idêntico. Uma mulher é igual a um homem, mas não são idênticos. Uma criança é tão pessoa como um adulto, mas ela guarda especificidades que a fazem simultaneamente um mesmo e um outro** (CURY, 2005, p. 55, grifos nossos)

É sob essa perspectiva que deve ser fundida a concepção de igualdade no plano discursivo e na materialização das práticas sociais, valorizando as identidades a partir do denominador comum, gênero humano. Porém, devemos considerar que, para que sejam mantidas as condições de igualdade, há que se disponibilizar meios desiguais ou especiais para a participação de todos, redefinindo-se espaços, procedimentos e formas de linguagem, ou seja, dando condições de acessibilidade.

Ao se alterar o modo de definição de um grupo social, tendo em vista o todo que o constitui em detrimento das partes que historicamente o caracterizam, não significa a sua prevalência sobre os demais, nem sobreposição e favorecimento, mas, permitir-se-á a (des)construção de maneiras nocivas, naturalizadas, de agir com o humano. Silva (2012) argumenta que essas maneiras consolidam atitudes preconceituosas e abstratas por aqueles que a produzem, com efeitos bastante concretos na vida do outro.

Motivados por esses preceitos identitários, algumas organizações sociais conclamaram o lema “nada sobre as pessoas com deficiência, sem as pessoas com deficiência”. Esse movimento, liderado pela sociedade civil, foi ganhando bastante expressividade. Em consequência, a mobilização desencadeou uma maior visibilidade desses sujeitos de direito perante a sociedade.

Conforme declara Caiado (2009), essa força política foi

Contraopondo-se às práticas sociais que silenciam e oprimem diferentes segmentos sociais e dentre eles, as pessoas com deficiência, hoje diferentes movimentos de luta pelos direitos humanos ganharam visibilidade e espaço político com agendas pontuais de reivindicações pela dignidade da vida. (CAIADO, 2009, p. 336).

Apesar das evidências da organização social dessa população com deficiência no século XX, sua expressividade política marca consideravelmente, no século XXI, a sua presença na condução e elaboração dos marcos legais, introduzidos e aprovados pela ONU em 2006, denominado de *A convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*.

Caiado (2009) estabelece, ainda, que o ineditismo na gestação desse documento foi devido à

[...] participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo. Resultado da mobilização de organizações da sociedade civil, compostas por pessoas com deficiências e pessoas que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, ativistas de direitos humanos, agências internacionais e representantes de 192 países, num longo processo de debate que se iniciou em 2001 e finalizou em 2006 com a aprovação do texto em Assembleia Geral da ONU (CAIADO, 2009, p.330).

A partir da ratificação desse texto legal, uma série de ações foi posta em prática pelos estados signatários, visando a uma (re)interpretação da deficiência como resultante de um processo de interação social, deslocando-se do eixo meramente biológico ao social (CAIADO, 2009).

Inserida no rol taxativo da Constituição Federal (1988), atualizada em 2016, no preâmbulo da convenção da ONU (2006) consta que

[...] a deficiência é um conceito em evolução e 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)

Além disso, no subitem de letra “v” do preâmbulo da *Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência - CDPCD*, denotou-se a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para dar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos (idem).

No entanto, para que se concretize a plena participação de pessoas com deficiência na sociedade, particularmente nas atividades educacionais, urge implementar políticas públicas que viabilizem as condições de acessibilidade, denominadas, como “especiais” e o atendimento educacional especializado, a fim de obter maior proximidade à igualdade de condições e oportunidades vivenciadas pelos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino público regular.

3 ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Como a educação escolar é uma das formas disponíveis nas sociedades modernas para a difusão e a apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem, Saviani (2008, p. 13) diz que educar “[...] é o ato de produzir direta e indiretamente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Não obstante, a condição humana é constantemente ressignificada, tendo em vista o momento histórico, a organização das diferentes sociedades, os conhecimentos disponíveis e os valores ético-religiosos, dentre outros fatores. As diferentes condições orientaram formas de percepção de grupos minoritários, como é o caso da população com deficiência, que tem sido objeto de diversos olhares no decorrer dos tempos (MISÈS, 1977; PESSOTI, 1984).

A partir das diferentes maneiras de pensar o outro, que se consolidaram ao longo da história da humanidade, definiram-se os modos de constituição e de destituições de direitos e deveres a essas pessoas e às outras que também não se enquadraram nas convenções culturalmente estabelecidas. Pensamentos e documentos elaborados nos anos finais do século XVIII levaram a mudanças de entendimento sobre essas condições. Para Rizzi et al. (2011), esse período, que culminou com as Revoluções promovidas nos EUA (1776) e na França (1789), favoreceu “[...] o surgimento de uma série de direitos civis, como por exemplo, o direito à vida, à liberdade de expressão, de pensamento, a garantia de que a lei só proibiria o que fosse prejudicial à sociedade, entre outros” (RIZZI, et al, 2011, p. 14).

Conforme atesta Lynn Hunt (2009, p. 16), a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) “[...] afirmava salvaguardar as liberdades individuais, mas não impediu o surgimento de um governo francês que reprimiu direitos”. Além disso, segundo a autora, há contradições perturbadoras, pois

[...] aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político [...]. Mas eles também excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres (HUNT, 2009, p. 16).

Por outro lado, Amaral Junior e Jubilut (2009) acrescentam que colaboraram para a formalização dos direitos humanos os movimentos abolicionistas, a proibição do tráfico

negreiro e movimentos internos aos países em processo de industrialização, com a criação posterior da Organização Internacional do Trabalho.

Tendo em vista os avanços do período, documentos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*), de 1789, deram margem a algumas críticas quanto à sua construção político-discursiva. Apoiando-se em Oliveira (2000), Samuel Antônio Merbach de Oliveira (2013), em artigo intitulado: *A Teoria Geracional dos Direitos do Homem*, destacou três questões sensíveis. Primeiramente, alerta para a redundância provocada pela expressão direitos do homem, pois, somente ele, normalmente, pode ser sujeito de direitos; em segundo lugar, a expressão direitos do homem acentua uma natureza individualista; e em terceiro, o termo insinua e ressalta certa forma de exclusão e discriminação do gênero feminino (OLIVEIRA, 2013).

Bakhtin (1992) anuncia que, no desvelar do enunciado, percebe-se o “[...] intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras” (p. 299). Assim, a produção discursiva possui, na sua constituição, as contradições do seu momento histórico, delimitando os limites da sua ação.

Contudo, ressaltamos que os termos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão representaram perspectivas iminentes de conquistas por direitos, que foram sendo deflagrados por meio do tensionamento político e pela mobilização de grupos marginalizados. Rizzi et al. (2011) esclarecem que os direitos referentes a esse período histórico “[...] são chamados civis e políticos, denominados de primeira geração” (p. 14).

No século XIX, com o avanço do capitalismo industrial, acentuaram-se as desigualdades sociais, quando se provocou o enriquecimento da burguesia pela exploração da classe operária, favorecendo a conseqüente precarização das relações de trabalho (RIZZI et al., 2011). Com isso, desencadeou-se, em países da Europa e em outros com industrialização em desenvolvimento, um processo de lutas em prol dos direitos sociais, culturais e econômicos correspondendo-se aos de segunda geração (idem).

De maneira contraditória, durante a primeira metade do século XX, verificou-se a expressiva desvalorização da vida, um direito humano, que deveria ter sido objeto de atenção de diversos Estados e, em específico, dos europeus, pois verificou-se que a Alemanha, sob a alegação do cumprimento da Constituição Nacional, deu-se a construção/interpretação do conceito de cidadão ariano, pelo terceiro Reich, fazendo sucumbir milhões de pessoas (judeus, homossexuais, pessoas com deficiências etc.) em hospitais, sanatórios e campos de concentração. (REES, 2013).

Laurences Rees (2013) observou que, no verão de 1941, já havia indícios de que a política de eutanásia¹⁰ em pessoas com deficiências sérias já estava em pleno desenvolvimento e que

[...] vários centros de extermínio haviam sido estabelecidos dentro da **Alemanha para assassinar deficientes adultos e também crianças**. O procedimento de matança que evoluiu em locais como o hospital psiquiátrico Sonnenstein, perto de Dresden, tinha semelhanças óbvias com a técnica utilizada posteriormente para assassinar judeus, nos campos de extermínio em que era dito aos pacientes que eles se despissem, pois iriam tomar um ‘banho’, e quando a sala estava devidamente lacrada, eram asfixiados com gás (REES, 2013, p. 298 grifos nossos).

Segundo Gilbert (2014), nesse mesmo período, a capital inglesa, Londres, havia sido estabelecida como sede de nove governos exilados, resultante das ofensivas provocadas pela guerra. Prenunciava-se a emergência da cooperação entre as diversas nações contra o avanço do nazismo. Assim, depois de vivenciado o desprezo pela vida e confirmada a ineficiência por parte dos estados nacionais quanto à proteção dos direitos humanos até então adquiridos, foram instituídos novos imperativos legais que caracterizariam a terceira geração visando à proteção:

[...] não somente a pessoa individual ou socialmente, mas também os direitos da humanidade, inclusive o direito das futuras gerações. Assim, garantir esses direitos é garantir que a vida de todas e todos, pessoas e povos, será melhor e mais saudável, agora e no futuro, dentro e fora dos limites de cada país; esses **são os direitos à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à autodeterminação dos povos, denominados de terceira geração** (RIZZI et al., 2011, p. 14 grifos nossos).

A declaração dos Direitos Humanos adverte, em seu preâmbulo, que o “desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie”, consolidando a violência de forma natural e legítima devido à ausência de educação nesse aspecto. Essa assertiva sublinha a educação como um aspecto fundamental para a formação

¹⁰ Segundo Flamínio Fávero, "eutanásia, etimologicamente (de eu, bem, e thánatos, morte) é a morte calma", como registra Ramiz Galvão (Vocabulário etimológico e prosódico, Rio de Janeiro, 1909). São seus sinônimos etimológicos morte harmoniosa e morte sem angústia ou, ainda, morte sem dor e morte sem sofrimento, e também morte fácil e morte boa. Por outro lado, Pessini (1999) denominou como eutanásia social as relacionadas à ordem econômica ou eugênica, em que a sociedade se recusa a investir recursos no tratamento de doentes com enfermidades sem perspectiva de cura e de custos elevados ou simplesmente pretende eliminar, como na ótica pervertida do nazismo, os excepcionais (expressão utilizada pelo autor) sob o ponto de vista físico ou mental. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/290/429>. Acessado em: 04/02/2016.

das novas gerações, pois favorece a construção, na própria humanidade, de uma segunda natureza. Dessa maneira, educar tendo em vista os direitos humanos é buscar soluções viáveis

[...] à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta **a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.** (PNDH3, 2010, p. 185).

Em face do exposto, e considerando os diversos contextos relacionados ao tratamento negligente destinado às pessoas com deficiência, promover a sua participação na sociedade, especialmente nas atividades que envolvem a escolarização, torna-se algo imperativo, tanto para a sua sobrevivência quanto para a desconstrução das diversas barreiras que obstruem, historicamente, o exercício dos seus direitos/deveres como pessoa humana.

3.1 A acessibilidade, uma reivindicação humana

Quando dizemos que “todos nascemos livres”, referindo-nos ao artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, percebemos certo distanciamento entre o plano formal do discurso e a sua aplicabilidade material, uma vez que a concretização dessa liberdade experienciada por muitos sujeitos só foi possível em alguns momentos da história, com a insurreição dos processos de lutas deflagradas no seio da sociedade civil e do Estado (HUNT, 2009).

Por outro lado, o emprego do vocábulo “todos” nessa declaração insere o reconhecimento do pleno gozo da liberdade das pessoas com deficiência, como sujeitos de direitos e deveres. Mesmo coexistindo muita resistência para a sua inclusão, historicamente prejudicada.

Cardoso e Viola (2014) advertem que o estabelecimento da DUDH não é garantia de preservação imediata das conquistas sociais:

Um marco fundamental para consolidar as aspirações pacifistas tanto no sentido de legitimar e confirmar os esforços de compreensão internacional, **as declarações e os ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais não bastam para garantir os direitos** civis e políticos, preservar conquistas sociais e econômicas e, mesmo fortalecer as aspirações de dimensão coletiva como os da preservação do meio ambiente e da paz. **Ao contrário, frutos das carências e da dor, os direitos humanos constituem-se como um campo de disputas entre setores sociais e entre a sociedade civil e o Estado** (CARDOSO; VIOLA, 2014, p. 208 grifos nossos).

Com esse posicionamento, mesmo tendo avançado em diversos aspectos na legislação, as conquistas não ocorreram e nem ocorrem de forma imediata. Os ideais foram e são postos em disputas frente a diversos interesses das sociedades.

Pensar a acessibilidade tendo como foco a legitimação da inclusão, particularmente na área da educação, torna-se um fator fulcral para a consolidação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que orientam esse projeto social.

Nunes e Nunes Sobrinho (2008, p. 269) lembram que “[...] a acessibilidade se constitui em uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiência”.

Lex Frieden¹¹, em encontro promovido pela União Europeia (2001), cuja temática orientava à desconstrução de barreiras aos cidadãos com deficiência, realçou que os conceitos de normalização e equidade para pessoas com deficiência eram resultantes das concepções desenvolvidas na Europa, especificamente na Escandinávia. Publicado pelo sueco Bengt Nirje, entre 1967 e 1972, o princípio da normalização declara que agimos corretamente quando disponibilizamos

[..] a todas as pessoas com deficiências intelectuais ou outras deficiências, os padrões e as condições da vida cotidiana o mais próximo possível ou com as mesmas circunstâncias e maneiras regulares de sua comunidade e cultura (NIRJE, 1999, p. 17, tradução livre).

Além disso, ressalta-se que:

O uso adequado do Princípio da Normalização baseia-se na compreensão de como os ritmos, rotinas e padrões de vida normais em qualquer cultura se relacionam com o desenvolvimento, a maturidade e a vida das pessoas com deficiência. Baseia-se ainda na compreensão de como esses padrões se aplicam como indicadores de programas, serviços e legislação humanas adequadas (idem)

Para Fonseca (2004, p. 51), a normalização fortaleceu a ideia de que todas as pessoas deveriam ser “[...] integradas num envolvimento ecológico e educacional, o mais próximo possível do normal, favorecendo a equidade do acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais”. Como já exposto por Kassir (2011b), o princípio da normalização é uma das fontes da perspectiva da educação inclusiva.

¹¹ Lex Frieden é professor e pesquisador na Universidade do Texas Health Science Center em Houston e Professor Adjunto no Baylor College of Medicine. Foi um expoente na defesa dos direitos civis da pessoa com deficiência nos EUA. Disponível em: <<http://www.lexfrieden.com/lfrieden/lex1.html>>. Acesso em: 16/02/2016.

Alguns trabalhos desenvolvidos na segunda metade do século XX, na região da Escandinávia, por Niels Erik Bank-Mikkelsen, Karl Grunewald, Lennart Wessman, particularmente os de Nirje (1967-1972), contribuíram para a criação de legislações, procedimentos e organização dos espaços que abrigavam crianças, adultos e idosos com algum tipo de deficiência. Conforme narra Nirje (1999, p. 34, tradução livre), nos anos 1950 “[...] não havia serviços comunitários para as crianças, nem escolas para aqueles que não eram considerados ‘educáveis’”.

Segundo Santos et al. (2005, p. 56), “[...] em 1975 a ONU adotou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência que proclamou a igualdade de direitos civis e políticos para as pessoas portadoras de deficiência”. Nesse mesmo ano, foram anunciadas, pela a Organização Internacional de Padronização, as diretrizes a serem estabelecidas em edifícios, para as pessoas com deficiência. A partir daí, ocorreu ampla divulgação desses parâmetros, centrando-se no campo arquitetônico e expandindo-se, inicialmente, nos EUA, parte da Europa e no Japão.

Dentre esses países, os EUA se destacaram ao instituir a lei de reabilitação em 1973, garantindo condições razoáveis aos sujeitos com deficiências, estipulando a criação de adaptações em ambientes menos restritivos em alguns setores públicos relacionados ao trabalho e ao ensino superior. Essa medida foi ampliada, em 1975, ao ensino de crianças, jovens e adultos com a promulgação do “*Education for All Handicapped Children Act*” (USA, 1975).

Fonseca (2004) vê a legislação americana como “marco histórico”. O processo de inclusão de crianças com necessidade educativas especiais ao lado das demais que compõem o universo heterogêneo das salas regulares é um “[...] dos princípios basilares da sociedade democrática e solidária” (FONSECA, 2004, p. 49), evidenciado com o *Education for Handicapped Children Act*. Na década seguinte, a ONU fomentou maiores discussões sobre da participação de todos na sociedade, a partir da igualdade de oportunidades¹².

¹² Igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade – o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer – torna-se acessível a todos. Acessado em 22/03/2017. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A7%C3%A3o-programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>>

3.2 Ampliação das discussões sobre a acessibilidade no plano internacional

Os anos 1980 marcaram, em alguns países ocidentais, e especificamente no Brasil, a transição de regimes ditatoriais aos democráticos, proporcionando maior participação da sociedade civil na organização política do Estado (NEVES, 2005).

Nesse período, a educação ganhou, também, grande relevância como pauta oficial pela ONU e foi estabelecida uma série de ações. Em 1981, instituiu-se o *Ano Internacional da Pessoa com Deficiência*. Em 1982, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, com o propósito de impulsionar o seu direito de desfrutar, em condições de igualdade, da qualidade de vida oriunda do desenvolvimento econômico e social, posto que suas desvantagens poderiam a ser acentuadas em função da sua relação com o meio.

Em 1983, a OIT aprovou a Convenção 159 sobre Reabilitação Profissional em Emprego de Pessoas Portadoras de Deficiência (MTE, 2007). Nesse mesmo ano, foi definida a década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência.

Dez anos mais tarde, em 1993, a Organização das Nações Unidas admitiu a premência da intensificação de ações para promover os Direitos Humanos à população com deficiência e sua efetiva participação social. O documento *Normas Sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (ONU, 1993) legitimou a *acessibilidade* como requisito para a igualdade de participação das pessoas. No entanto, deveria ser reconhecido o seu significado vital por parte dos estados-membros. Empenhados com essa questão, deveriam adotar medidas, por meio de programas de ação, para viabilizar a acessibilidade ao meio físico e a adoção de medidas para a garantia de acesso à informação e à comunicação.

Dentre as “Áreas fundamentais para a igualdade de participação”, a norma nº 6, referente à educação, previa que:

O ensino nas escolas comuns pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados. **Devem garantir-se condições adequadas de acessibilidade** e serviços de apoio, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiências (ONU, 1993, s/p, grifos nossos).

Como já registrado, a Declaração de Salamanca teve, como princípio orientador, que “[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 6). Também alertou para o fato de que, além do desafio da escola inclusiva em desempenhar a sua função,

[...] a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (p. 6 grifos nossos).

Mas estar na escola não basta. O conceito de acessibilidade está diretamente relacionado ao cotidiano dos alunos (MANZINI, 2008). Sem esse requisito, muitos não terão as mesmas oportunidades constitucionalmente definidas, que deveriam ser socialmente aplicadas.

A convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada por meio dos decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 pelo Estado brasileiro, evidencia a sua preocupação denunciando que, mesmo com o arcabouço legal existente, “[...] as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus Direitos Humanos em diversas partes do mundo” (ONU, 2006, p. 394). Assim, reconheceu também a posição de destaque da acessibilidade para a participação de todos em igualdade de condições.

Conforme anunciou a então Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Maria do Rosário Nunes, em texto de apresentação da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência CDPCD (BRASIL, 2012), “[...] a Convenção e seu Protocolo Facultativo são uma referência essencial para o País que queremos e já começamos a construir: um Brasil com acessibilidade, **no sentido mais amplo desse conceito**” (p. 9, grifos nossos).

Disse ainda a Ministra que é essencial assegurar que os “[...] espaços serviços e produtos – como componentes da democracia – são para todas e todos” (BRASIL, 2012, p. 11).

Flavia Maria de Paiva Vital¹³ e Marco Antônio de Queiroz,¹⁴ comentando sobre essa temática na referida Convenção, apontam a

[...] acessibilidade como ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida, o que demonstra uma visão atualizada das especificidades destas pessoas, que buscam participar

¹³ Flavia Maria de Paiva Vital, membro da Rede Interamericana sobre Deficiência - RIADIS. Participou, com o Projeto Sul, da 7ª. e 8ª. sessão do Comitê da ONU que elaborou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Acessado em 23/11/2016.

¹⁴ Marco Antonio de Queiroz foi consultor Especialista em Acessibilidade Digital do Centro de Vida Independente Araci Nallin e da ‘Acesso Digital’. Desenvolveu a versão em língua portuguesa das Diretrizes Irlandesas de Acessibilidade na WEB. Criador dos sites www.bengalalegal.com e www.acessibilidadelegal.com.

dos meios mais usuais que a sociedade em geral utiliza para funcionar plenamente nos dias de hoje, não se reduzindo apenas à acessibilidade ao meio físico (VITAL; QUEIROZ 2008, p. 46).

No art. IX, a CDPCD anuncia que os Estados Partes desenvolverão ações para promover

[...] às pessoas com deficiência o acesso, igualdade de oportunidade com as demais pessoas ao meio físico, aos transportes, as comunicações e informação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público em área urbana ou rural (ONU, 2006, p. 400).

Vemos que a concepção de acessibilidade assumida nessa Convenção supera a ideia de adequações arquitetônicas (posicionamento que pode provocar a redução e o alcance desse conceito), fomentando, assim, um amplo debate político, pois inscreve no conceito outros aspectos que envolvem as condições indispensáveis para a participação social em igualdade de oportunidades a todos. Logo, é imperioso identificar e suprimir as diversas barreiras que limitam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a:

- a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
- b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência (idem).

Quanto ao acesso à educação, o artigo 24 da CDPCD estabelece que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006, p. 405). No entanto, a adaptação/adequação do ambiente escolar envolve um processo sistêmico que inclui diversos serviços interligados ao desenvolvimento dessa política de educação sob a perspectiva da inclusão. Conforme atesta a própria Convenção, é necessário transpor uma série de “barreiras” que foram se amalgamando, historicamente, na sociedade.

3.3 Legislação brasileira, novas alternativas.

A discussão sobre a desconstrução das diversas barreiras para a promoção da acessibilidade, como dito anteriormente, não é um tema novo, porém ainda requer uma série de ações. Segundo Manzini (2008), no Brasil o tema recebeu maior enfoque a partir de 1998, com o projeto de lei nº 4.767/98. Contudo, Guerreiro (2012) relata que, antes da

democratização do país e da promulgação da Carta Magna, o tema já havia sido objeto de deliberação pelo Estado, no final dos anos 1970, culminando com a Emenda Constitucional nº 12, em 1978, que assegura aos deficientes, em parágrafo único, a melhoria de sua condição social e econômica mediante:

- I - educação especial e gratuita;
- II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

O legislador foi motivado em confirmar as proposições que já vinham sendo discutidas no plano internacional, o que denotam avanço, se levarmos em conta a vigência do regime político ditatorial no período. Essa ação deve ser entendida no conjunto das ações e projetos brasileiros para a constituição da Educação Especial como política de Estado no Brasil (KASSAR, 2011a; KASSAR; JANNUZZI; REBELO, 2016).

Na segunda metade do século XX, então, foi ocorrendo a absorção de ideais igualitários, mesmo que de forma inicial, ao se proibir a discriminação dessa população.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi definida como direito social:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, art. 6º)

Neves (2005, p. 85), com respeito ao processo de (re)democratização no Brasil, elucida:

É consensual na literatura brasileira que o país emergiu do período de ditadura militar (1964-1985) muito mais complexo econômica e político-ideologicamente. Embora o processo de ocidentalização brasileiro ainda preserve traços de autoritarismo, não resta dúvida de que o processo de socialização da participação política se alargou consideravelmente a partir dos anos de abertura).

A participação política, a que se refere Neves (2005), está registrada na própria Constituição Federal, ao assegurar a existência de uma série de conselhos para a participação da sociedade civil.

No artigo 227, parágrafo 2º, da Constituição Federal, cita-se a imposição de se estabelecerem “[...]normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL 1988). Dessa maneira, devido à herança urbanística desses espaços e meios, que não englobavam as condições de acessibilidade a todos os usuários, foi prevista também, no artigo 244, a adaptação dos itens listados anteriormente, de maneira a assegurar “a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 1988), para a integração social do jovem ou adolescente com deficiência. Denota-se uma preocupação quanto aos aspectos relacionados com o cotidiano dessas pessoas, assegurando-lhes a garantia de usabilidade dos espaços públicos e dos sistemas de transporte.

No ano seguinte, a lei 7.853 de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, procurou assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social”. Quanto à educação, legitimou o acesso à escola e deu providências quanto à existência e à obrigatoriedade da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, instituindo prioridade à funcionalidade dos espaços construídos, a fim de que se evitassem ou removesses os óbices às pessoas portadoras de deficiência. Já em 1999, o decreto nº 3.298, que a regulamenta, no art. 29, assegurou:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999)

Aprovadas quase que concomitantemente, as leis 10.048 e 10.098 de 2000 estabelecem requisitos orientadores e normatizadores relativos às condições de acesso e acessibilidade disponíveis à pessoa com deficiência. A primeira introduziu prazos e condições como fatores impositivos aos diversos operadores de serviços públicos. A segunda priorizou normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No artigo primeiro, esta lei assegura a importância

em suprimir barreiras que impeçam a participação e a integridade física desses sujeitos. Define a acessibilidade como a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, **com segurança e autonomia**, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, **por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida** (BRASIL, 2000b grifos nossos).

Além de tratar da preocupação com a segurança desse público alvo, a norma também provocou a ampliação dessa definição. Os fatores impeditivos (barreiras) foram conceituados como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas” (BRASIL, 2000b), com quatro subdivisões: arquitetônicas urbanísticas; arquitetônicas na edificação; arquitetônicas nos transportes; e nas comunicações, que seriam as relacionadas a “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (idem).

O decreto 5.296 de 2004, que regulamenta as duas leis, acrescenta ao conceito de acessibilidade os vocábulos “total e assistida”, ou seja, o redator associou a noção de que o usuário, mesmo possuindo recursos disponíveis à sua independência e participação, pode carecer do auxílio de um mediador:

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, **total ou assistida**, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, **dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação**, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, grifos nossos).

A fim de subsidiar operadores e usuários de bens e serviços público/privado, foram elencados “critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade” (ABNT, 2015), pelo Comitê Brasileiro de Acessibilidade e a Comissão de Estudo de Acessibilidade em Edificações, ao desenvolver a NBR9050/2015, substituindo a norma anterior (NBR9050/2004). Nessa norma técnica, a acessibilidade é a

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

serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 2, grifos nossos).

A definição de acessibilidade da ABNT exibe semelhanças à adotada pela Lei federal nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), por trazer outros aspectos substantivos para a efetivação da participação plena das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, o novo contexto discursivo reconhece o alcance do direito às condições de acessibilidade à população residente na zona rural e retira da composição dessa concepção a indispensabilidade de mediação, posta por meio da expressão “total ou assistida” (BRASIL, 2004).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi aprovada no ano de 2015 e entrou em vigência em 2016. Baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2006, em conformidade com o artigo 3º da CF/1988, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Nesse estatuto, existe relação direta entre a definição de pessoa com deficiência e os fatores impeditivos (barreiras) à participação social desses sujeitos em igualdade de condições com os demais.

A acessibilidade passa a ser descrita como a

[...] **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, grifos nossos).

Conforme Ferreira (2010), a palavra “possibilidade” é apreendida como uso ou utilidade potencial e oportunidade. Já o vocábulo “condição” remete a uma obrigação que se impõe e que se aceita. Vemos, então, que a tendência desse discurso é assegurar esse conceito de forma mais contundente, com vistas a maiores oportunidades, numa sociedade que se desenvolve de maneira acelerada, cuja lógica de organização social torna-se inevitável à inclusão de todos, tanto das pessoas oriundas da zona urbana como da zona rural.

O Estatuto entende as barreiras que limitam a aplicação do conceito de acessibilidade como

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, online).

Além disso, à concepção de barreiras são listadas as seguintes classificações:

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

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao apresentar, por meio do decreto legislativo de 9 de julho de 2008, como ato internacional equivalente à emenda constitucional, a CDPCD, promoveu o reconhecimento da seriedade do tema relativo à acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para ensejar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em conformidade com a CDPCD aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inseriu em sua pauta, como objetivo, assegurar a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial em classes comuns:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. **A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações** (BRASIL, 2008).

A partir desse entendimento político, ancorado constitucionalmente, foram sendo demarcados os novos rumos à consolidação da política nacional de educação sob os pressupostos da inclusão.

3.4 Tensões da implementação política

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências delibera, no artigo 1º, que o dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, **asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;**
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;**
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1, grifos nossos).

A partir dos documentos do governo federal, nas últimas décadas tem sido provocada uma série de modificações, tanto na organização dos espaços escolares quanto aos aspectos da própria política geral de educação, pois

Considerando que a Constituição Federal ocupa o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, a legislação infraconstitucional deve refletir os dispositivos legais nela preconizados. Sabendo que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 foi ratificada pelo Brasil, com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, seus princípios e compromissos devem ser assumidos integralmente, assim como, devem ser alterados os instrumentos legais que os contrapõem. **Desta maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, o Decreto nº 5.626/2005 e o Decreto nº 7.611/2011 devem ser interpretados à luz dos preceitos constitucionais atuais (BRASIL, 2011).**

Segundo o texto do art. 59¹⁵, da LDB 9.394/1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos público alvo da educação especial:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, a LDB propõe algumas condições de acessibilidade nas escolas a partir da existência de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e de profissionais especializados para atender aos alunos público alvo da educação especial.

No art. 4º do decreto nº 7.612 de 2011, que instituiu o “Plano Viver sem Limites¹⁶”, há quatro eixos prioritários de atuação do Estado: I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV - acessibilidade.

Nesse último aspecto, sublinhamos a influência do plano para o desenvolvimento de um novo espaço educacional, (re)adaptado a partir da implementação do Programa Escola Acessível- PEA¹⁷. Logo, o “Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas de Ensino, implementa políticas públicas visando assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas” (BRASIL, 2013 p. 3), que compõem o público alvo da educação especial.

Conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

¹⁵ O título anterior da redação desse artigo “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais” foi modificado, pela Lei nº 12.796, de 2013, para “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

¹⁶Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

¹⁷ O Programa será abordado na próxima parte do trabalho.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso **aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação** que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

O documento também procurou especificar os caminhos possíveis para a materialização do conceito de acessibilidade a ser

[...] assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (idem).

Buscando concretizar essa perspectiva de educação inclusiva, o art. 28 do decreto nº7084/2010, que dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, ordena: “Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da “acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas” (BRASIL, 2008).

No art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica: Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2013), decreta-se que o atendimento educacional especializado “[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 163). O documento ainda esclarece:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de **acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida**, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (idem).

Desse modo, estas diretrizes, além de impor a primordialidade da desobstrução das diversas barreiras que limitam ou impedem o acesso ao conhecimento de todos, especifica a população de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida como um dos destinatários da política de acessibilidade na escola.

4 A ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (REME) DE CORUMBÁ

Corumbá é uma cidade sul-mato-grossense, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2015, online) a cidade tinha 108.656 habitantes no ano de 2015. A sua privilegiada disposição geográfica, com o Pantanal ocupando 60% de seu território¹⁸, rendeu-lhe o título de a Capital do Pantanal. Além disso, outro aspecto singular que contribui para sua relevância estratégica no país, deve-se ao fato de estar em região de fronteira, o que favorece o estabelecimento de relações políticas, econômicas e culturais com habitantes das cidades¹⁹ vizinhas de Puerto Aguirre e Puerto Quijarro.

Com 238 anos de existência, o município possui uma característica arquitetônica bastante antiga. Nos últimos anos, Corumbá vem recebendo algumas adequações em seus espaços públicos à população com deficiência ou mobilidade reduzida.

Ribeiro (2014), organizadora do documento técnico: Mobilidade e Acessibilidade Urbana em Centros Históricos, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, narra que “[...] as pessoas com deficiência durante muito tempo foram excluídas do usufruto das cidades, ficando reclusas em suas casas, sem poder exercer seu papel na sociedade com dignidade” (RIBEIRO, 2014, p. 15).

No entanto, tendo em vista uma série de recomendações internacionais, a autora fundamenta: “Essa situação está mudando com a tomada de consciência e o início de ações concretas nos Estados Unidos e nos países europeus, que aprovaram dispositivos para eliminação de barreiras nos espaços públicos e no acesso às edificações” (idem).

Em Corumbá, registramos ações implementadas pela administração pública municipal que tendem a eliminar algumas barreiras arquitetônicas e informacionais em seus espaços públicos. Na região central da cidade, por exemplo, vemos pontos específicos com calçadas rebaixadas e sinalização tátil/visual no piso. Verificamos que o município, ao desenvolver a política de acessibilidade, além de propiciar melhores condições para a participação desses sujeitos, com mais autonomia e segurança, evita a invisibilidade dessas pessoas, que compõem ou deveriam compor o cenário de interação social e de produção de cultura. Não é possível a existência da cultura sem a existência do próprio homem; nem a existência do homem sem a da cultura (SAVIANI, 1996).

¹⁸ Informações disponíveis no site da prefeitura municipal de Corumbá. Acessado em 06/01/2017. Disponível em < www.pmcorumba.com.br >.

¹⁹ Além dessas cidades bolivianas que integram essa região de fronteira, o município de Corumbá faz fronteira com o Paraguai.

4.1 Da Organização da Educação Básica do Município

O município conta com um Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil (CMADIJ), que desenvolve uma série de atividades referentes à inclusão educacional no setor público. Conforme documentação encontrada (formulário de proposta de projetos), os objetivos do Centro são: estabelecer como foco a aprendizagem, apontando os resultados concretos a atingir, e garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. Além disso, o programa municipal tem, como uma de suas metas, proporcionar melhor conscientização de Professores, Diretores e Coordenadores de seu papel frente à Educação Inclusiva. Com esse posicionamento político, constatamos que há a orientação para a ocorrência de serviços e ações que podem levar à desconstrução das barreiras atitudinais que marcam o fazer pedagógico de alguns profissionais envolvidos com a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME), “O processo de inclusão é respaldado pela Resolução CNE/CEB nº 02/01 que prevê a existência de um núcleo de educação especial, nos municípios, para dar apoio à inclusão educacional de alunos com deficiências (CORUMBÁ, 2015, p. 46).

Criado em 2004, o CMADIJ “tem como foco principal dar suporte à inclusão escolar, como previsto nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (Resolução 02/2001)” (idem). Além das ações desse centro, a REME conta com um total de oito Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)²⁰. Conforme a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Salas são o espaço privilegiado para o atendimento educacional especializado - AEE.

De acordo com os dados do Censo escolar (2015), na região há 68 instituições educacionais distribuídas entre as dependências administrativas de âmbito federal, estadual, municipal e privadas.

Na tabela a seguir, temos a distribuição de escolas entre as dependências administrativas listadas anteriormente, juntamente com a sua localização como urbanas ou rurais.

²⁰ Nesta pesquisa, adotamos a sigla SRM para nos referirmos ao programa do governo federal que tem por objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2016, online).

Tabela 1 - Escolas por dependência administrativa (federais, estaduais, municipais e privadas)

Dependência administrativa	Urbanas	Rurais	Total
Escolas Federais	01	0	01
Escolas Estaduais	10	01	11
Escolas Municipais	24	11	35
Escolas Privadas	21	0	21

Fonte: elaboração própria, com base nos microdados do censo Escolar (2015)

A rede municipal de ensino possui a maior quantidade de instituições escolares: 35 escolas em relação às federais, estaduais e privadas. Dessas 35 instituições, 24 possuem instalações na zona urbana e 11 na área rural. Ressaltamos, porém, que uma das escolas que compõe a REME, classificada como urbana, localiza-se no distrito de Forte Coimbra, a 101 km²¹ de distância do centro da cidade de Corumbá, MS. Considerando-se as dimensões geográficas do município e as especificidades da região, foi providenciada a instalação de escolas afastadas do centro urbano, como no caso da unidade escolar em funcionamento no Distrito de Forte Coimbra, assim como as localizadas na zona rural e em locais de difícil acesso. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, compreendendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Cabe ao Estado garantir esse direito.

No município de Corumbá, em 2015, havia um total de 21.295 matrículas no ensino regular, em escolas urbanas, distribuídas entre as dependências federal, estadual, municipal e privada. A tabela 2 mostra em quais dependências administrativas os educandos encontravam-se matriculados:

Tabela 2 - Matrículas da educação básica regular por dependência administrativa (2015)

Dependências administrativa (urbanas)	Total de matrículas
Federal	181
Estadual	7.026
Municipal	10.967
Privada	3.121
Total	21.295

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar (2015)

A REME detém o maior número de matrículas no ensino regular da educação básica em escolas da área urbana. Encarregada de promover a educação infantil e fundamental, a REME totalizou 10.967 matrículas no período. Contudo, ao incluir outros tipos de turma que compuseram os registros do Censo Educacional (2015), esse montante altera-se para 12.803

²¹ Informação acessada em 21/08/2016 e disponível em: <<http://www.distanciaentreascidades.com.br/distancia-de-forte-coimbra-corumba-mato-grosso-do-sul-brazil-ate-corumba>>

registros, sendo que 1.733 foram matrículas em atividades complementares²² e 103 oriundas do atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, foram identificadas 190 matrículas de alunos com “necessidades especiais”²³, público alvo da Educação Especial, no ensino regular da educação básica pelo Censo (2015)

A Educação Especial, tratada na meta 4 do atual Plano Nacional de Educação, possui declarada uma série de estratégias a serem seguidas para a viabilização do direito à educação das pessoas com algum tipo de deficiência:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 (BRASIL, 2014, online).

Para a concretização do objetivo, listam-se 17 estratégias. Na meta nº4, o tema da acessibilidade encontra espaço de discussão particularmente nos seguintes itens:

1. manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) 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 (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
2. fomentar 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 (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
3. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a 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 (BRASIL, 2014).

²² Segundo o caderno de instruções (INEP, 2015), essa denominação aplica-se a “[...] turma com atividade de livre escolha que complementa a escolarização e o currículo obrigatório. Geralmente é oferecida no turno contrário ao da escolarização” (p. 49).

²³ Identificação da variável conforme o documento “leia-me” (INEP, 2015), que se refere a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

Além dessas estratégias da meta quatro, a discussão referente à acessibilidade permeia as metas de nº 1,7,10, 12 e 14 do atual PNE (BRASIL, 2014), que estabelece ainda, na estratégia 6 da meta 1²⁴, a previsão de se

[...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014).

Procurando alinhar-se às proposições do PNE (BRASIL, 2014) e ao Plano Estadual de Educação (PEEMS) o município de Corumbá formulou, em 2015, o Plano Municipal de Educação, com vigência de dez anos (2015-2025). O Plano faz a interlocução entre o que é proposto em âmbitos nacional e estadual, com vistas a ir ao encontro da realidade do município, conforme ratificou, no texto de apresentação do PME (CORUMBÁ, 2015), a então secretária municipal de educação, Roseane Limoeiro da Silva Pires. O texto do PME de Corumbá traz, primeiramente, a análise situacional de cada uma das 20 metas propostas pelo plano nacional; em seguida, menciona a estratégia a ser adotada. Encarregado de ofertar a educação infantil e fundamental, o município acrescenta, entre essas análises, alguns indicadores educacionais fundamentais, referentes a esses dois níveis de ensino.

Quanto à educação infantil, o PME relata que, “[...] em Corumbá, os dados de matrícula na educação infantil/pré-escola têm aumentado de forma gradativa, diante do princípio da obrigatoriedade determinada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009” (CORUMBÁ, 2015, p. 30) e que “[...] o percentual de crianças que frequentam a pré-escola (04 e 05 anos) em Corumbá é de 75,9%, próximo à média nacional 78,2% (idem). Cita a urgência de se organizarem os espaços para melhor atender a todos os educandos, inclusive com a oferta do “[...] atendimento especializado às crianças com deficiências, oferecendo lhes um ambiente planejado para facilitar o trabalho do professor, com estrutura física adequada” (CORUMBÁ, 2015, p. 31).

Diante desse contexto, percebemos a emergência na discussão política quanto à transposição de barreiras a partir da disponibilização do AEE, melhores condições para o desenvolvimento das atividades docentes e do planejamento arquitetônico das escolas. O

²⁴ 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, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Acessado em 06/07/2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Plano relaciona as estratégias a serem adotadas pela administração pública municipal, em regime de colaboração com outros entes federativos.

O discurso sobre a acessibilidade, na meta nº 1, elenca as seguintes estratégias:

1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e **respeitadas às 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;

1.6 Implementar, gradativamente, a avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a **infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes** (CORUMBÁ, 2015, p. 32).

Na estratégia 1.5 do PME (CORUMBÁ, 2015²⁵), foi preservado, integralmente, o texto contido nessa mesma estratégia do PNE (BRASIL, 2014). Já na segunda, que trata das questões avaliativas, percebemos que houve a inscrição do termo *gradativamente*, produzindo um prolongamento quanto ao tempo proposto para a execução da meta. Além disso, suprimiu-se a ideia de periodicidade da avaliação proposta pelo PNE, que seria a cada dois anos.

Destacamos, nas metas supracitadas, a preocupação quanto à existência de acessibilidade nas escolas. Porém, as ideias incutidas nesse conceito encontram-se ancoradas na existência de instrumentos e construções que marcam o espaço e o uso das pessoas com deficiência a partir da instalação de rampas, sinalização tátil, etc. Tornam-se, então, o sinônimo de acessibilidade conforme alerta Alves (2014).

Quanto à educação fundamental, o PME (CORUMBÁ, 2015) manteve a mesma redação do texto apresentado no Plano Nacional de Educação:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

De acordo com o PME (CORUMBÁ, 2015 p. 36), “O ensino fundamental no município de Corumbá é composto por 23 escolas municipais, sendo 17 urbanas e 06 rurais, 11 escolas estaduais e 11 privadas”. No entanto, com base nos dados do Censo Populacional realizado pelo IBGE em 2010, o documento chama a atenção para o fato de que

[...] em Corumbá a porcentagem de alunos frequentes no ensino fundamental é um pouco menor se comparada à porcentagem nacional e também a

²⁵ A meta 1.16 do PNE não foi abordada no documento-base da administração pública do município.

estadual que é de 97,7%. Com isso, observamos a necessidade da articulação com os entes federados e a parceria intersetorial para que possamos identificar onde está essa porcentagem de estudantes que não se encontram inseridos (as) nas escolas e, mais que isso, precisamos do fortalecimento das políticas públicas para atingirmos o objetivo da meta que é de universalizar o ensino fundamental e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até 2024 (CORUMBÁ, 2015 p. 36).

Além disso, o Plano anuncia a ocorrência de “[...] um alto índice da taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, principalmente nos anos finais” (idem) e que “[...] dos 94,7% da população de 6 a 14 anos atendidos, apenas 43,3% concluíram o ensino fundamental no município, conforme o Censo Populacional de 2010” (CORUMBÁ, 2015 p. 38).

Para o alcance do objetivo proposto no Plano Nacional de Educação, estabelece-se que para

[...] garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, será necessária uma articulação entre todos os segmentos educativos, intensificar o regime de colaboração entre o Poder Público, para superar as diversas situações, como: **atender os diferentes contextos sociais e culturais (vulnerabilidade social, crianças indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e crianças com deficiência), infraestrutura, formação continuada**, base comum curricular e gestão das escolas (idem).

Entre as ações propostas pelo PME, vemos a inevitabilidade de superar as diversas situações. Para atender as crianças com deficiência, deve-se pensar na infraestrutura e na formação continuada.

No desenvolvimento das estratégias de universalização do ensino fundamental, tanto no PNE (2014-2024) quanto no PME (CORUMBÁ, 2015) não há a inserção da expressão acessibilidade. Contudo, ao sinalizar para a necessidade de “superar as diversas situações”, concluímos que há uma série de condições que se relacionam com a permanência e a conclusão do ensino fundamental. Logo, podemos inferir que, por meio das adequações propostas na infraestrutura, da formação continuada e do atendimento às crianças com deficiência, estaríamos caminhando para a desconstrução de algumas barreiras, como as de natureza arquitetônica, atitudinais, comunicacionais/informacionais e pedagógicas.

4.2. Rompendo barreiras: uma análise dos documentos da Secretaria de Educação do Município (2007-2015)

Entendemos que a ideia de acessibilidade deve superar o senso comum, que acaba restringindo seu conceito ao se referir, normalmente, aos aspectos físicos, devido a uma visão parcial da realidade que envolve a consolidação desse fenômeno. Levantamos e analisamos os *corpus* de alguns documentos disponibilizados pelo Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, MS visando a encontrar, no discurso político do município, ações que contribuam para o rompimento das barreiras referentes às atitudes, à informação e comunicação e aos aspectos didáticos e pedagógicos que podem mitigar a participação em condições de igualdade de algumas pessoas na sala de aula.

Inicialmente, almejávamos consultar somente os documentos relacionados aos programas que orientassem para a construção de condições de acessibilidade na escola, sobretudo os relacionados ao Programa Escola Acessível-PEA. Contudo, decidimos não estabelecer tal filtro, para não limitarmos o nosso *corpus* de documento. Então procuramos apreender, dentre a documentação disponível, alguns indícios da ampliação do conceito de acessibilidade, a partir das formações discursivas que direta ou indiretamente conduzissem ao rompimento das barreiras atitudinal, arquitetônica, de informação/comunicação e pedagógicas. A lista de documentos está anexa a este trabalho.

Da análise dos documentos

A partir da leitura dos documentos, buscamos localizar no textos pistas que orientassem ações políticas para propiciar a derrubada de barreiras relacionadas aos aspectos atitudinal, informacional e comunicacional, pedagógico e arquitetônico. Procuramos a ocorrência dessas categorias nos documentos disponibilizados pelo Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade, setor subordinado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá, MS. A seguir, mostramos os resultados encontrados, por categoria.

a) Atitudes

O ser humano é capaz de interagir com diversos ambientes e produzir os seus próprios meios de sobrevivência. Reconhecemos, no entanto, que algumas pessoas, por possuírem necessidades específicas, ao interagirem com as diversas barreiras materiais produzidas pelo homem, podem ter a sua participação limitada ou reduzida (ONU, 2006), comprometendo, a produção dos meios de sobrevivência.

É mister proporcionar a todos a inserção no mundo cultural, a fim de favorecer a apropriação de conhecimentos imprescindíveis à sua convivência social e à consolidação do processo de hominização, marcando a

[...] transformação do biológico do homem em cultural [...] Hominizar é fazer-se homem nas relações concretas da vida social, mediadas pela linguagem. O que só é possível com os outros homens, ou seja a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio do social (PADILHA, 2006, p. 44).

A autora, sustentando-se em Mikhail Bakhtin, assevera que “[...] o ser humano é o encontro de vozes” (PADILHA, 2006, p. 44) e que, além disso, “[...] o mundo tem sentido e o sentido do mundo vai se constituindo no tempo e no espaço na história cultural dos homens” (idem). É crucial a interação social de todos com o meio. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos a partir das experiências sociais. Contudo, devemos ficar atentos às convenções sociais, pois elas podem sintetizar um conjunto de vozes ou ideologias que concorrem para a consolidação do ideal de alunado pautado nas características de homem-padrão, aquele que exhibe, em sua constituição natural/biológica, os aspectos favoráveis de participação, sem necessitar da adaptação da escola.

Para Lima e Silva (2008), “[...] desconsiderar a singularidade de cada aluno é uma barreira atitudinal que interfere na aprendizagem do estudante” (LIMA; SILVA, 2008, p. 29). Com o intuito de facilitar a participação do aluno cego ou com deficiência visual nas aulas de educação física, entre os documentos que fazem parte do arquivo da prefeitura, há um projeto desenvolvido por um dos docentes da Escola Municipal Isabel Corrêa de Oliveira (2015), intitulado *Um mundo com outra visão*. O autor procurou proporcionar as condições de acessibilidade a todos os participantes. Objetivou, com a proposta, a derrubada de estereótipos e preconceitos na escola, uma vez que foram geradas algumas situações em que os demais alunos tiveram que vivenciar as aulas de Educação Física conforme o cotidiano dos seus colegas cegos ou com deficiência visual.

Em uma perspectiva de educação inclusiva, é fulcral suprimir as barreiras que condicionam a participação de todos, particularmente as vivenciadas pelos alunos público alvo da educação especial, pois “[...] as leis que exigem a inclusão das pessoas com deficiência não são suficientes para que a transformação ocorra ou para que todos alcancem, de fato, a igualdade nas oportunidades e no próprio direito” (LIMA; SILVA 2008, p. 24). Mas o estabelecimento de um marco legal também leva a sociedade, de modo geral, a tensionar o Estado para o cumprimento das atribuições incutidas nas legislações.

O parecer do Conselho Municipal de Educação nº 74/2003 de Corumbá, que estabeleceu a Política Municipal de Educação Especial na educação básica para unidades escolares pertencentes ao sistema municipal de ensino, listou, no art. 3º, incisos IV e V os seguintes princípios:

IV- assegurar matrícula para todos, cabendo às escolas viabilizar as condições necessárias a uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, **mediante adaptações necessárias dos recursos educativos, humanos e estrutura física adequada às necessidades específicas.**

V-assegurar, nos termos da legislação vigente **a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras** arquitetônicas urbanísticas, na edificação _incluindo instalações, equipamentos e mobiliários_ e nos transportes escolares, bem como de barreiras de recursos humanos e materiais necessários (CORUMBÁ, 2003).

No documento municipal e no projeto desenvolvido pela escola, há algumas proposições que possuem como mote viabilizar a mudança de atitude, delineando novos caminhos para assegurar o acesso, a permanência e a possível desconstrução de mitos, estereótipos e preconceitos arraigados, historicamente, nas escolas.

Para Martins (2006, p. 18), “[...] não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para torná-la receptiva as suas necessidades”. O autor lembra das dificuldades enfrentadas pelos docentes: “Diante de um aluno com deficiência, na classe regular, uma das reações do professor corresponde a afirmar que não está preparado para trabalhar com ele ou com outros educandos que apresentam uma necessidade educativa especial” (p. 18).

Para suprir tal lacuna, o Governo Federal lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade em 2003. Segundo Kassar (2011), embora tivesse a proposta de, com esse posicionamento, “[...] fomentar a política de construção de ‘sistemas educacionais inclusivos’, formando educadores num sistema de multiplicadores” (p.73), houve vários limitantes. Garcia e Kassar (2015, p.116), em estudo sobre a implementação desse programa, relatam, a partir dos depoimentos dos participantes, que “geralmente, as necessidades apontadas pelos gestores e educadores e relatadas pelos técnicos têm relação com a falta de conhecimento teórico e prático de como lidar com alunos que apresentam deficiência mental, visual e auditiva”.

Um dos documentos localizados foi o referente ao III Seminário, realizado no município em 2008, que fez parte das ações do programa “Educação Inclusiva Direito à Diversidade”, promovido pelo governo federal. O Seminário teve como objetivos:

Garantir o acesso e permanência de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios (SEMED, 2008, s/p.).

Cinco temáticas foram abordadas no evento, organizado em 40 horas, distribuídas em cinco encontros com professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Apesar de ser um curso oferecido pelo Programa do Governo federal com o propósito anunciado, Garcia e Kassar (2015) constataram que muitos professores não foram dispensados das suas atividades docentes para participar. A maioria deles (64%) pagou professor substituto para poder ir ao curso.

Apesar das dificuldades registradas pelos autores sobre o desenvolvimento desse programa, por meio da promoção de cursos de formação continuada, encontros, congressos e seminários, novos caminhos e rupturas de posicionamentos avessos à inclusão podem ser implementados, a fim de construir as bases teóricas para a superação do senso comum. Assim, poder-se-á suprimir a ocorrência de barreiras atitudinais, como o medo e a baixa expectativa, categorias elencadas por Lima e Silva (2008)

O documento *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: formulário de avaliação para a Secretaria de Educação (SEESP 2008)* registra a ocorrência, no município, do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2008), graças a uma parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a rede municipal de ensino, visando à oferta de um curso na modalidade a distância, denominado “Formação de professores para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”, ofertado a 25 professores da REME.

Em 2013, ocorreu no município a discussão sobre o Plano Nacional de Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência, “Viver sem Limites”. Célia Maria Flores Santos, identificada como a apoiadora institucional do Programa Viver sem Limites para os estados do Mato Grosso do Sul e Paraná, em entrevista ao jornal *online* Capital do Pantanal, explanou:

O objetivo principal foi chamar a atenção da população em relação ao plano [...], onde nele mostra as conquistas das pessoas com deficiência diante da

sociedade[...] e **mostrar que pessoas com algum tipo de deficiência tem que ter seu espaço dentro da sociedade** (grifos nossos).

O discurso reforça a necessidade de se reassegurar esse direito humano. É crucial “chamar a atenção” de todos, visando a romper com as barreiras atitudinais que ainda envolvem o processo educacional.

Para Martins (2006), reportando-se a Ainscow (1999), a inclusão é um processo que nunca termina, pois é mais que um simples estado de mudança. Depende de um desenvolvimento organizacional e contínuo no sistema regular de ensino (MARTINS, 2006, p. 26).

Meletti (2013, p. 28), entretanto, lembra que “[...] a inclusão não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, visto que estamos todos incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente”.

b) Informação e comunicação

As classes homogêneas que historicamente exigiam um modelo “padrão” de aluno, vêm sendo, na atualidade, desconstruídas em prol do acesso de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Logo, “[...] considerando-se que a comunicação se desenvolve através de meios múltiplos e cada vez mais diversificados, a educação, sendo fundamentalmente comunicação não pode ficar alheia a estes meios” (SAVIANI, 2007 p. 106). O autor convida-nos a analisar os meios em que se processa a transmissão do conhecimento, pois: “Os meios, o nome o diz, são aquilo que medeia, que se interpõe entre os polos da comunicação: o transmissor e o receptor; são, pois, os instrumentos que tornam possível a relação comunicativa (idem). Contudo, “[...] é necessário observar que informação e comunicação são conceitos que estão imbricados, sendo a informação a matéria-prima para o processo de comunicação” (MANZZONI; TORRES; MELO, 2007, p. 372).

Com o objetivo de proporcionar melhores condições ao acompanhamento das atividades em sala aos alunos com deficiência visual nas atividades escolares, em 2013 o Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso do Sul-IFMS ofertou um curso para os seus servidores, docentes da prefeitura municipal de Corumbá e os alunos com diagnóstico de deficiência visual atendidos pela Rede Municipal de Ensino, abordando métodos de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência visual a partir dos instrumentos tecnológicos disponíveis.

Para dar acesso aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) a outros meios de linguagem, notamos, a partir da documentação disponibilizada pela SEMED, a existência de uma oficina, localizada na escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC), para a produção de material em “Braille e Tipos Ampliados”, sob supervisão do CMADIJ (2007). A produção desses recursos adequados a esse alunado viabiliza a sua escolarização e o seu acesso ao currículo.

Silva Filho (2016), fundamentando-se em Vygotski (1995), defende que a implementação da “[...] leitura e a escrita em Braille possibilita a esses sujeitos, cegos ou com baixa visão, melhores condições de participação no desenvolvimento das atividades educacionais e na ampliação de condições que estimulam os processos de compensação” (SILVA FILHO, 2016, s/p), contribuindo para a organização do pensamento.

Ao organizar o seu pensamento, o homem produz os instrumentos adequados para desenvolver certos trabalhos e melhores condições de vida.

Numa ordem crescente de abstração, os instrumentos de comunicação variam desde as experiências diretas (espontâneas e imediatas), passando por experiências simuladas, dramatizações, excursões, exposições, televisão, gravações, fotografia, cinema, rádio, **chegando até aos símbolos visuais e verbais** (SAVIANI, 2007, p.106, grifos nossos).

Referindo-se ao emprego da linguagem de sinais, em 2007 foi ofertado o curso de Libras a professores e guardas municipais, cujos objetivos foram: divulgar a LIBRAS na comunidade escolar; implementar sua utilização; subsidiar o fazer pedagógico da comunidade escolar e capacitar os profissionais que atuam na rede escolar no atendimento aos surdos. Enfatizamos que “[...] a linguagem na escola e na sala de aula é fundamental, já que somos seres que partilham o mundo e nos constituímos através de interações em que a linguagem nos marca cognitiva, emocional e afetivamente” (FERREIRA, 2013, p. 11).

Com ações voltadas a sistematizar tais conhecimentos, percebemos os indícios do rompimento dessa barreira à participação dos alunos com NEE. Reily (2012, p. 27) explica que “[...] a linguagem visual é um sistema potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola” e o educador deve estar consciente do seu valor como recurso inalienável no trabalho pedagógico. Tal recurso poderá ser mais bem desempenhado a partir do contato com outras práticas.

c) Aspectos pedagógicos

A escolarização como mediadora das relações sociais torna-se um elemento fundamental no processo de “hominização”, mencionado por Padilha (2006), que muito se atribui, na atualidade, ao trabalho desempenhado pelos docentes que regem as classes comuns do ensino regular. Como a própria autora reforça, nesse processo tais profissionais não devem estar sozinhos, pois a inclusão é algo que pertence ao coletivo. Na composição textual do documento “Formulário de proposta de projetos: CMADIJ” observamos, dentre as áreas de atuação do centro, a proposta do desenvolvimento da atividade “colaborativa com o professor da classe comum e salas de recursos multifuncionais para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e sua interação no grupo”, o que possivelmente poderia auxiliar o professor regente nas suas atribuições.

Documentos como: o relatório sumário do curso de formação de professores/profissionais (2007) da Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania e Secretaria Executiva de educação; a resolução n° 005 de 2007, que constitui a oficina de produção em Braille e Tipos ampliados; os programas de formação continuada de professores em educação especial da SEESP/MEC (2008); as orientações para professores do ensino regular com alunos com surdez da REME; o plano de trabalho do curso de formação de Gestores e Educadores, referente ao desenvolvimento do V Seminário da Educação Inclusiva: Direito à diversidade de 2010; o Curso de capacitação em Libras (Língua Brasileira de Sinais); e o Projeto Fonoaudiologia na Escola (2013) expressam a intencionalidade em assegurar, aos envolvidos diretamente com a educação e a outros profissionais, o acesso a novas práticas pedagógicas.

d) Adequações arquitetônicas

Segundo o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), inciso I: o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2016, p. 123). Contudo, torna-se prioritário cuidar da adequação dos espaços educacionais, tendo em vista a ideia do desenho universal que possibilite a participação de todos. Dessa maneira, estar matriculado em escolas regulares requer a satisfação de uma série de condições à participação e, conseqüentemente, à permanência desses educandos.

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 9050/2015, p. 4), desenho universal é uma “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem

utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Em documentação municipal, encontramos informações referentes a modificações e adaptações de dependências em quatro escolas, com obras de adaptação e construção de banheiros e construção de rampas. Detectamos que houve ações com a intenção de adaptar ou construir novas dependências acessíveis aos educandos com deficiência. Conforme alertam Audi e Manzini (2006, p. 3), “[...] quanto maior a falta de acessibilidade no meio escolar, maior será a barreira que separa alunos com deficiência física do contexto escolar”

Tais modificações devem atender às especificações técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (NBR 9050/2015). A norma foi “[...] elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-040), pela Comissão de Estudo de Acessibilidade (ABNT, 2015, p.13). Passando a ter validade a partir de outubro de 2015, a norma “[...] cancela e substitui a edição anterior (ABNT NBR 9050:2004), a qual foi tecnicamente revisada” (idem).

Segundo essa regulamentação, os sanitários, banheiros e vestiários devem obedecer às diretrizes gerais referentes a “[...]quantidades mínimas necessárias, localização, dimensões dos boxes, posicionamento e características das peças, acessórios, barras de apoio, comandos e características de pisos e desnível” (ABNT, 2015, p. 83). Além disso, especifica que “os espaços, peças e acessórios devem atender aos conceitos de acessibilidade, como as áreas mínimas de circulação, de transferência e de aproximação, alcance manual, empunhadura e ângulo visual” (idem).

Em momento anterior à validação dessa normatização técnica, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, havia publicado

[...] o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas, conforme preconiza o Decreto-lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2009).

O documento visou a orientar as escolas quanto aos requisitos para garantir as condições de acessibilidade em suas dependências. Tais medidas devem-se às orientações da Política Nacional de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e estão sob a orientação da CDPCD (ONU, 2006). Além disso, ele faz parte da documentação que orienta o desenvolvimento do programa Escola Acessível.

4.3 Conhecendo o Programa Escola Acessível (PEA)

O Programa Escola Acessível, originado em 2007, é uma ação do MEC/SECADI/FNDE/SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS. Foi incorporado como uma das ações que integraram o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limite, criado em 2011, cuja meta vislumbrava o atendimento de 42.000 escolas até 2014 (BRASIL, 2016, online).

O governo federal, representado pelo MEC/SECADI, no texto de apresentação do manual do PEA, declarou: “O Programa Escola Acessível constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade” (BRASIL, 2011, p. 7).

Pretendendo alcançar a meta de inclusão plena, o Estado brasileiro aborda a importância desse programa como medida estruturante. O objetivo geral é:

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).

São três os objetivos específicos:

1. Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
2. Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
3. Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

Quanto à execução do programa nas escolas, os sistemas de ensino deveriam se orientar pelo desenho universal, a fim de cumprir as normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR9050/2004), pelo decreto 6.949/2009 e pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível. Os recursos para as obras estruturais são disponibilizados às escolas selecionadas por meio do PDDE-Programa Dinheiro Direto na Escola²⁶. Como consta no manual do PEA (2011), “[...]”

²⁶Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos,

após a execução do Plano de Atendimento, necessário para o desenvolvimento do Programa Escola Acessível, à escola desta ação caberá efetuar a prestação de contas junto ao FNDE, conforme disposto na resolução FNDE nº 27/2011” (BRASIL, p. 17). Cabe às Secretarias de Educação “[...] garantir livre acesso às suas dependências a representantes do MEC/SECADI/FNDE, quando em missão de monitoramento e fiscalização” (BRASIL, 2011, p. 7). Tais instrumentos são fundamentais para a avaliação, a continuidade e a transparência dos gastos do governo.

4.4 O Censo Educacional (2015) e a construção de indicadores de acessibilidade nas escolas do ensino regular da educação básica

A base de dados gerada pelo INEP subsidia o Estado brasileiro na composição de indicadores sobre a acessibilidade em escolas públicas e privadas: “[...] no campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Entre as informações coletadas por esse instituto, destacam-se os bancos de dados educacionais referentes à caracterização das matrículas, turmas, aluno e escola. A partir desses dados, particularmente aos relacionados à caracterização das escolas, procuramos apreender como o INEP dispõe, no formulário de coleta (CADASTRO DE ESCOLA) e no dicionário das variáveis que compõem o documento de orientação denominado “leia-me”,²⁷ (2016) os elementos da construção do indicador “acessibilidade”.

Verificamos que esse conceito não aparece explicitamente definido no instrumento utilizado para a formulação desse banco de dados. Contudo, há inferência dessa concepção, uma vez que, nos campos reservados ao preenchimento do formulário sobre a caracterização e a infraestrutura da escola foram utilizadas as expressões ‘acessível’ e ‘adequada’. Além disso, com o intuito de monitoramento das condições de acessibilidade em escolas brasileiras (públicas e privadas), o INEP tem conduzido o levantamento estatístico sobre a existência de banheiros acessíveis e de dependências adequadas às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Acessado em 16/01/2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>.

²⁷De acordo com o INEP (2016), o instrumento traz instruções fundamentais para a correta extração e manipulação dos Microdados, como orientações para abrir os arquivos nos softwares SPSS e SAS. É, portanto, uma espécie de “Manual do Usuário”, que traz os Dicionários das Variáveis do Censo da Educação Básica 2015.

Segundo o Caderno de Instruções²⁸ (INEP, 2015), os banheiros acessíveis aos portadores de necessidades especiais (PNE)²⁹ são:

Concepção de espaços, artefatos e produtos, que contemple o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade (INEP, 2015, p. 32 grifos nossos).

O manual (INEP, 2015) define as dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida como “[...] espaços e acessos da escola adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal” (p. 26).

Com essa política de acessibilidade e adequação desses ambientes, vias e elementos disponíveis ao uso de todos, inclusive as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o Estado brasileiro propõe-se a fornecer a esses educandos melhores condições para a permanência nas escolas e para a participação no processo formal de educação.

Conforme Silva Filho (2016b, s/p.), “[...] as condições de acessibilidade são abordadas no Censo da Educação (2015) em dois momentos referindo-se a requisitos arquitetônicos específicos que devem existir nas escolas de ensino regular”. O primeiro, nas palavras do autor, refere-se à “[...] existência de banheiro acessível e o segundo às dependências e vias adequadas a essa população” (idem). Entretanto, outras condições de acessibilidade são elencadas pelo Censo Educacional em ocasiões específicas como avaliações nacionais, como vemos no próximo tópico.

²⁸ Documento fornecido, anualmente, pelo INEP para orientar o preenchimento dos formulários de coletas do Censo Escolar da educação básica (INEP, 2015).

²⁹ PNE, sigla presente no manual do usuário e dicionário de variáveis dos microdados do Censo da Educação Básica 2015. Refere-se a pessoas com deficiência/mobilidade reduzida. Neste estudo, preservamos esta sigla, por constar do manual, nomeando a identificação das variáveis (ID_SANITARIO_PNE e ID_DEPENDENCIAS_PNE). Contudo, ao solicitarmos maiores informações sobre a definição da sigla “PNE” em visita à sede do INEP em Brasília, a equipe técnica do instituto “checou a base de dados e verificou que o nome das variáveis está desatualizado. A sigla PNE na variável se refere à antiga terminologia, ‘portador de necessidades especiais’, utilizada a época para denominar pessoas com deficiência. Até 2006, então, os campos eram ‘Sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade’ e ‘Dependências e vias adequadas a alunos com necessidades especiais’. Após o diálogo com outras secretarias do governo federal, o formulário do Censo Escolar passou a utilizar os termos ‘Banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida’ e ‘Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida’. No entanto, as variáveis permaneceram com a nomenclatura antiga” (texto extraído do e-mail encaminhado pelo INEP em 14/11/2016 ao pesquisador). Além disso, fomos informados de que serão providenciadas as correções de nomenclatura no próximo ano.

4.5. Das condições de acessibilidade em avaliações nacionais

Condizente com as orientações do Caderno de Instruções (BRASIL 2015), foi previsto o levantamento, nas escolas, dos recursos necessários para a participação dos alunos em avaliações nacionais, realizadas pelo INEP:

Auxílio leitor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.

Auxílio transcrição: serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e da redação para participantes impossibilitados de escrever ou preencher o cartão de respostas.

Guia-intérprete: profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução, interpretação e guia para mediar a interação entre os participantes com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação da avaliação.

Tradutor-Intérprete de língua brasileira de sinais (libras): profissional habilitado na tradução e interpretação da língua brasileira de sinais (libras) para a língua portuguesa e vice-versa. Dessa forma, realiza a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes e auxilia as pessoas surdas na compreensão de materiais escritos em língua portuguesa.

Leitura labial: serviço de apoio às pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam por libras na compreensão de palavras, expressões, orações e textos escritos em língua portuguesa.

Prova em braile: prova transcrita com um código em relevo destinado a participantes cegos ou com baixa visão.

Prova ampliada (fonte tamanho 16): prova impressa com fonte no tamanho 16, imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura realizada por pessoas com baixa visão.

Prova ampliada (fonte tamanho 20): prova impressa com fonte no tamanho 20, imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura realizada por pessoas com baixa visão.

Prova ampliada (fonte tamanho 24): prova impressa com fonte no tamanho 24, imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura realizada por pessoas com baixa visão. (BRASIL, 2015, p.61).

Apesar da expressão desses recursos à aplicação de avaliações nacionais que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³⁰, cabe indagar o porquê do não levantamento, pelo INEP, das condições mencionadas, levando-se em consideração o seu emprego no dia a dia em classes comuns. Entre os itens relacionados, o único que possui informações nas bases dos microdados refere-se ao profissional que atua com a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É preciso compreender a utilização e significação de instrumentos sociais para o desenvolvimento das atividades

³⁰ Conforme o INEP, o Saeb é composto por três avaliações externas de larga escala: 1º Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), 2º Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Anresc (também denominada Prova Brasil) e 3º Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), esta última com aplicação anual. As demais são realizadas bianualmente. Acessado em 06/01/2017. Disponível em < provabrasil.inep.gov >

escolares cotidiana, a fim de assegurar a esses educandos o “[...] contato com níveis mais elevados da cultura humana” (GARCIA, 2013, p. 124).

Nessa perspectiva, visando a melhores condições de acesso ao conhecimento com disponibilização de instrumentos específicos e profissionais especializados, o Programa Salas de Recursos Multifuncionais, implementado em algumas escolas públicas brasileiras, tem procurado disponibilizar condições de acessibilidade aos alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns do ensino regular.

Destaca-se que dentre as 16 escolas selecionadas para esta pesquisa, apenas 6 (seis) possuem implementado esse programa (SRM), o que implica a provável existência de uma série de itens distribuídos entre equipamentos, mobiliários e material didático pedagógico. É possível encontrar em uma SRM voltada ao atendimento de alunos com deficiência visual itens como: Máquina de escrever em Braille, Regletes de mesa, Punções, Soroban, Globo Terrestre Tátil etc.

A despeito da provável existência destes itens na SRM, ressalta-se que, dentre as escolas selecionadas 10 (dez) não possuem esta dependência e possivelmente não há o registro de materiais necessários à acessibilidade.

A preocupação do INEP no registro dos recursos necessários, como os elencados no início dessa discussão, apenas para a participação de alunos público alvo da educação especial em avaliações nacionais e não como material necessário ao desenvolvimento da escolarização em salas comuns induz a percepção de que: a) o espaço de acessibilidade reduz-se às Salas de Recursos Multifuncionais; b) a acessibilidade seria necessária apenas para a realização de atividades avaliativas e não como parte de todo o processo pedagógico.

É necessário compreender que a sala de aula deve dispor de instrumentos e/ou do atendimento educacional especializado apropriado ao acompanhamento dos alunos incluídos. Desconsiderar o valor do levantamento estatístico de recursos necessários à participação desses educandos em suas atividades diárias provoca certo silenciamento quanto à consolidação da ideia de inclusão educacional proposta no Brasil.

4.6 Realidade do município quanto aos quesitos mencionados pelo Censo da Educação Básica (2015).

Ao efetuarmos as combinações entre as variáveis (informações específicas que compõem os microdados do INEP), “dependência administrativa”, e “dependência PNE”, observamos que, das 35 escolas municipais em atividade, identificadas pelo Censo 2015,

apenas 12 instituições detêm as condições previstas no que tange às adaptações em suas dependências.

Ao modificarmos o cruzamento para tipo de dependência administrativa/ banheiro PNE, constatamos que, das 35 escolas, 18 não exibem essa condição de acessibilidade arquitetônica.

Quanto à localização “zona rural”, somente uma escola municipal possui banheiro adaptado, em seu cadastro. Nenhuma escola classificada como “rural” tem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Em contrapartida, em escolas localizadas na zona urbana, registramos a existência e o crescimento numérico de banheiros, vias e dependências adequadas a essa população com deficiência ou mobilidade reduzida.

Conforme os dados do Censo da Educação, nos últimos anos houve o crescimento numérico de escolas que compõem a REME (2007-2015) nessa região. Sob a orientação da Política Nacional de Educação, vêm sido efetuadas as alterações e adaptações para atender a todos. A tabela a seguir traz a quantidade de escolas municipais (urbanas e rurais) por ano.

Tabela 3 - Escolas municipais registradas pelo Censo da educação Básica (2007-2015)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Escolas municipais*	27	27	27	27	28	28	28	34	35

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar (2007-2015)

Conforme os dados do Censo Educacional (2007-2015), aumentou o registro de escolas municipais (29,62%), em comparação com o total existente em 2007, ou seja, 27 unidades escolares da REME. Quanto às adaptações de seus ambientes, no próximo tópico dessa discussão, verifica-se que houve um crescimento de 30% do número de banheiros acessíveis/adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e um aumento de 19% na existência de dependências ou vias adequadas.

Quantitativo de banheiros e dependências e vias adequadas às PNE no período de 2007 a 2015.

Na tabela a seguir, encontram-se dispostas as informações sobre o número de banheiros, dependências e vias adequadas aos PNE (2007-2015), seguidas pelo quantitativo de escolas identificadas em cada período pelo Censo Educacional. Notamos como foram

sendo organizadas as escolas do município para incentivar a permanência e a participação dos alunos que carecem de espaços e vias de acesso adaptadas às suas especificidades.

Tabela 4 - Número de banheiros, dependências e vias adequadas às PNE (2007-2015) em Corumbá (MS).

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Banheiros acessíveis	5	*	8	9	12	12	14	15	17
Dep. e vias adequadas	4	*	5	7	9	10	11	11	12
Total de escolas	27	27	27	27	28	28	28	34	35

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar (2015).

Nota: *Não foi possível acessar os dados neste ano.

No ano de 2007, havia cinco escolas com banheiros acessíveis, correspondendo a 18,52% das 27 escolas municipais do período. Quanto às dependências e vias adequadas a essa população, contamos quatro instituições em 2007, correspondendo a 14,82%. Em 2015, esses totais elevam-se para 48,57% e 34,29%, respectivamente, levando-se em consideração o total de 35 escolas municipais (urbanas e rurais) registradas.

Inferimos que o crescimento numérico apurado deva estar relacionado à adesão das instituições a alguns programas federais voltados à inclusão educacional implementados na região. Entre eles, destacam-se: Educação Inclusiva Direitos à Diversidade, Implantação das Salas de Recursos e Escola Acessível, que se caracteriza por “[...] promover uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia aos estudantes público alvo da educação especial” (BRASIL, 2010). Segundo o Ministério da Educação/SECADI:

Em 2010, de acordo com a Resolução MEC/FNDE nº10/2010, alterada pela Resolução FNDE/CD nº 3/2010, o Programa Escola Acessível atendeu as escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital, **contempladas no período de 2005 a 2008, pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que registraram no Censo Escolar MEC/INEP/2009, matrículas de estudantes público alvo da educação especial, em classes comuns do ensino regular** (grifos nossos).

Algumas instituições escolares que haviam participado do Programa Sala de Recursos Multifuncionais (2005-2008) foram inseridas no Programa Escola Acessível (PEA), visando a ações que promovam a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades especiais em classes comuns da rede regular de ensino.

Número de Salas de Recursos Multifuncionais da REME

Por meio do sistema de monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), há oito salas de Recursos Multifuncionais da REME, distribuídas em oito escolas, conforme os dados da tabela a seguir.

Tabela 5 - Número de escolas municipais que receberam a implementação de salas de recursos multifuncionais (2005-2015) Corumbá (MS).

Ano de Implantação	Total de Matrículas de alunos com NEE
2005	E.M. Cássio Leite de Barros*
2007	E.M. CAIC Pe. Ernesto Sassida
2008	E.M. Luiz Feitosa Rodrigues
2008	E.M. Tilma Fernandes Veiga
2008	E.M. Almirante Tamandaré
2009	E.M. José de Souza Damy
2009	E.M.R. Polo Monte Azul
2009	E.M.R. Polo Paiolzinho
2010	E.M. Cássio Leite de Barros*

Fonte: dados retirados do Plano Municipal de Educação (2015-2024 p.48) e confirmados com as informações disponíveis no site “Painel de Controle do MEC”, SIMEC módulo público. Acessado em 06/07/2016. Disponível em < <http://painel.mec.gov.br/> >

*Essa escola possui, registradas no Plano Municipal de Educação (PME, 2015), duas ocorrências de implantação da SRM, em 2005 e 2010. Porém, no Censo (2015), há somente o registro de uma SRM na escola.

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e Inclusão (2013), é o local em que deve ser oferecido aos educandos público da educação especial o atendimento educacional especializado, que

[...] previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo (BRASIL, 2013, p. 50).

As diretrizes curriculares também contêm algumas orientações definidas como fundamentais ao desenvolvimento da modalidade de ensino “Educação Especial”:

- I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);
- III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

- IV – a participação da comunidade escolar;
 V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
 VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais (idem).

Ao incentivar a matrícula de alunos público alvo da educação especial no sistema regular de ensino de escolas públicas, principalmente nas municipais, objeto desta pesquisa, o Estado poderia contribuir para o rompimento de uma série de barreiras historicamente estabelecidas. No entanto, existem divergências entre aquilo que se encontra registrado nos arquivos do Censo Escolar e o que realmente a escola possui adequadamente e em funcionamento.

Escolas da REME inseridas no Programa Escola Acessível (PEA)

Segundo o documento o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024, p. 49) do município, “[...] por meio do Programa Escola Acessível (PEA), a escola tem a possibilidade de ter adaptadas suas instalações com rampas, elevadores, adquirir recursos didáticos acessíveis como impressora Braille, fones de ouvido e softwares”.

No entanto, nem todas as escolas da localidade receberam o financiamento para essas adaptações ou aquisições dos recursos acessíveis mencionados.

Na tabela 6, listamos os valores disponibilizados pelo programa às instituições municipais inseridas:

Tabela 6 - Escolas municipais de Corumbá (MS) que receberam recursos do PEA (2009-2015)

Identificação	Valor	Ano
Delcídio do Amaral **	1.400,00	2009
Almirante Tamandaré	16.000,00	2010
CAIC Pe Ernesto Sassida	18.000,00	2010
Cássio Leite de Barros	18.000,00	2010
Luiz Feitosa Rodrigues	16.000,00	2010
Tilma Fernandes Veiga	16.000,00	2010
José de Souza Damy	9.000,00	2011
Delcídio do Amaral**	10.000,00	2013
Fernando de Barros	15.000,00	2014
Pedro Paulo de Medeiros	12.500,00	2014
Paiolzinho	*7.000,00	2011
Monte Azul	*7.000,00	2011

Fonte: Informações retiradas pelo autor do SIMEC e do Plano Municipal de Educação (2015-2024).

*Instituições educacionais localizadas na zona rural do município

** Essa instituição recebeu financiamento em dois momentos (2009-2013).

Os valores disponibilizados para as 12 instituições diferem, devido aos critérios condicionantes à sua liberação pelo governo federal. Na tabela a seguir, visualizamos como se organiza a distribuição dos recursos à escola para a contratação de serviços ou aquisição de materiais permanentes:

Tabela 7 - Critérios para disponibilização de financiamento do PEA

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Custeio – R\$ (80%)	Capital – R\$ (20%)	Total – R\$
Até 199	6.640,00	1.660,00	8.300,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 1000	10.000,00	2.500,00	12.500,00
Acima de 1000	12.000,00	3.000,00	15.000,00

Fonte: MEC/SECADI (manual do Programa Escola Acessível, 2013)

O montante³¹ concedido pelo programa às escolas para custeio de serviços ou aquisição de materiais permanentes tem, como fator de cálculo, a quantidade de alunos matriculados. Não obstante, os valores do PEA não suprem a demanda das escolas para a construção ou adaptação dos seus espaços. Apenas 20% do montante recebido é destinado à aquisição de materiais permanentes, conforme a tabela.

Nem todas as escolas da região foram agraciadas com a implementação do programa, restando ao município, aos diretores ou à comunidade desenvolver ações ou destinar outros recursos públicos para o rompimento das barreiras arquitetônicas. Das 16 escolas localizadas na área urbana que ofertam o ensino fundamental, somente nove receberam os recursos para modificar ou construir espaços acessíveis a todos.

Para Audi e Manzini (2006, p. 2), essas barreiras são “[...] elementos naturais, instalados ou construídos, que se distribuem pelas estruturas físicas da escola que impedem ou dificultam o acesso e a utilização de diferentes espaços”.

A seguir mostramos as escolas municipais urbanas que não foram vinculadas ao PEA, mas que tiveram registros, no Censo Escolar, de matrículas de alunos público alvo da educação especial.

³¹ **Recursos de Custeio:** aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; **Recursos de Capital:** aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, mobiliários acessíveis e recursos de alta tecnologia assistiva.

Tabela 8 - Matrículas de educandos com NEE em escolas municipais que não receberam recursos do PEA (2015)

Escola Municipal	Total de Matrículas de alunos com NEE
Ângela Maria Perez	6
Barão do Rio Branco	5
Clio Proença	8
Cyriaco Felix de Toledo	1
Djalma de Sampaio Brasil	7
Izabel Correa de Oliveira	6
Rachid Bardauil	1

Nota: essas instituições não possuem SRM.

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2015)

Encontramos, na documentação liberada pela Secretaria de Educação do município, a previsão do financiamento de obras em três das escolas citadas, compreendendo a construção de rampas, banheiros e adaptações em banheiros. Porém, ao observarmos os dados do Censo Educacional (2015), referentes à dependência “banheiro adequado ao uso de PNE”, vemos que uma delas não possuía essas informações registradas nesse banco de dados do INEP.

Dados quantitativos de matrículas dos alunos com NEE em escolas urbanas da REME (2015) que receberam recursos do PEA.

Os dados a seguir revelam o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial por entidade de ensino (escola) beneficiadas com recursos do PEA.

Tabela 9 - Número de matrículas de alunos com NEE matriculados por escola que receberam recursos do PEA em Corumbá (MS) no ano de 2015.

Escolas Municipais	Nº alunos com NEE/instituição
Almirante Tamandaré	25
CAIC Pe Ernesto Sassida	29
Cássio Leite de Barros	15
*Delcídio do Amaral	7
Fernando de Barros	3
José de Souza Damy	23
Luiz Feitosa Rodrigues	15
Pedro Paulo de Medeiros	9
Tilma Fernandes Veiga	11

* a escola não possui SRM.

Fonte: elaboração própria, a partir dos microdados do Censo Educacional (2015).

Os números confirmam a matrícula desses alunos nas classes comuns de nove escolas da REME, localizadas na área urbana da cidade. Identificamos, também, a existência de Salas

de Recursos Multifuncionais nessas unidades escolares a partir dos microdados, o que poderia viabilizar a permanência e a participação desses educandos na escola, com o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar.

Na tabela 10, temos a apreensão geral de como vêm se organizando as condições de acessibilidade (2007-2015) e as variações de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial. Utilizamos como referência dois programas federais que orientam a política de acessibilidade: o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível.

Tabela 10- Panorama geral das matrículas identificadas na REME (2007-2015)

Escolas Municipais	Almirante Tamandaré	Ângela Maria Perez	Barão do Rio Branco	Clio Proença	Ciriaco Felix de Toledo	CAIC. Pe. Ernesto Sassida	Cássio Leite de Barros	Djalma de Sampaio Brasil	Delcídio do Amaral	Fernando de Barros	José de Souza Dany	Luiz Feitosa Rodrigues	Izabel Correa de Oliveira	Pedro Paulo de Medeiros	Rachid Bardauil	Tilma Fernandes Veiga	Total
SRM	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	6
PEA	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	9
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS POR ANO (2007-2015)																	
2007	684	784	504	1.406	485	1.049	829	ERRO*	632	1.199	1.122	565	964	679	586	497	11.985
2008	721	699	556	1.235	430	1.019	864	ERRO*	579	1.005	991	533	906	621	559	558	11.276
2009	678	678	562	1.217	456	944	922	ERRO*	519	1.110	956	516	922	584	539	481	11.084
2010	725	701	573	1.173	470	900	939	ERRO*	503	1.052	942	495	896	607	556	478	11.010
2011	673	696	703	1.153	441	813	943	511	498	1.099	886	472	895	563	299	446	11.091
2012	633	675	677	1.130	390	784	854	620	449	1.061	830	323	895	558	150	389	10.418
2013	813	697	702	1.084	430	866	876	704	520	1.101	860	307	913	572	156	355	10.956
2014	846	724	739	1.024	661	769	832	733	514	1.065	830	226	860	476	145	376	10.820
2015	823	666	663	991	403	706	646	656	494	691	785	212	957	509	129	313	9.644
TOTAL DE MATRÍCULAS POR ANO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2007-2015)																	
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	5	8	1	29	15	7	7	3	23	15	6	9	1	11	171

Fonte: elaboração própria.

Nota: *período com dados não identificados, resultando em erro no cruzamento das variáveis
Negrito sobre o total de matrículas de alunos público alvo da educação especial, indicando o ano de implementação do PEA.

Em 2010, houve um aumento no quantitativo de matrículas de alunos público alvo da educação especial em escolas da rede Municipal de Ensino.

No município, particularmente nas escolas da REME, a implementação da SRM remonta ao ano de 2005³², mas foi a partir de 2007 que o programa se expandiu na região. A implementação do PEA³³ teve início, na REME, no ano de 2009, com a primeira instituição a

³² Ver tabela 05.

³³ Ver tabela 06.

receber os recursos do governo federal. Nesse mesmo período, ocorreu uma série de debates a respeito dos direitos da pessoa com deficiência, resultando na promulgação do Decreto número 6.949, de 25 de agosto de 2009, estabelecendo o *status* de emenda constitucional à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Entre 2009 e 2010, houve uma elevação nos registros do Censo e matrículas de alunos público alvo da educação especial nas 16 escolas pesquisadas que fazem parte da REME.

A presença, no município, de alunos público alvo da educação especial em salas comuns, tem se tornado uma realidade nos espaços escolares da REME. Porém, é preciso verificar as condições materiais dos espaços que abrigam esse alunado. Trata-se de um corpo discente cujas características heterogêneas e especificidades da condição humana exigem, do meio, algumas condições de acessibilidade essenciais à sua participação nas atividades da escola.

4.7 O “chão das escolas”: um contraste com os dados do Censo Educacional.

Devido à sua característica histórica, no município de Corumbá preserva-se, em funcionamento, alguns prédios escolares antigos. Conforme tem alertado a literatura que trata da organização desses espaços, “[...] as condições de acessibilidade das escolas podem estar comprometidas, pois muitas foram construídas em épocas não muito recentes” (MANZINI; CORRÊA, 2014, p. 29).

Sousa (2014, p. 126) salienta que os edifícios históricos, tombados como patrimônio histórico,

[...] aos quais a sociedade atribui valores culturais, e neles reconhece sua cultura, independentemente de ter regime de propriedade público ou privado, não devem ser bloqueadores desse direito de usufruto, ao mesmo tempo em que não devem também confinar os indivíduos, que, pela sua dificuldade momentânea ou permanente de mobilidade, se veem privados de interagir com o meio físico e social que o circunda.

Além disso, enfatiza o autor que

[...] adequar os edifícios para assegurar o acesso àqueles que não conseguem, autonomamente, vencer os obstáculos inerentes a determinadas características desses espaços, não significa desvirtuar valores ou ferir a integridade estética ou estilística dos bens patrimoniais, mas sim contribuir para a qualificação do uso dos imóveis e para o alargamento do seu

reconhecimento e sua valorização a toda a sociedade (SOUSA, 2014, p. 127).

Para verificarmos as condições de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares nessa região, procuramos desenvolver nossas observações e análises a partir das informações que orientaram a coleta dos dados que constituem o Censo Escolar (2015). Estudamos *in loco* alguns aspectos que constavam no formulário de coletas referentes ao banco de dados *escola* (INEP, 2015) e que facultam ao governo federal a possibilidade de construção do indicador social “acessibilidade”.

Para Miles (1985 *apud* JANNUZZI, 2005, p. 138), os indicadores sociais asseguram

[...] subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais

Nesta pesquisa de mestrado em Educação, então, propusemo-nos a investigar, em 16 instituições selecionadas, como se apresentava o indicador social acessibilidade, a partir da identificação de banheiros acessíveis e dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com o intuito de preservação dos nomes verídicos das escolas que visitamos, adotamos o alfabeto naval internacional: ALFA, BRAVO, CHARLIE, DELTA, ECHO, FOXTROT, GOLF, HOTEL, ÍNDIA, JULIETT, KILO, LIMA, MIKE, NOVEMBER, OSCAR, PAPA.

De acordo com o banco de dados do INEP, dessas 16 escolas, apenas três instituições não tinham registros no Censo Escolar (2015) quanto à existência de banheiros acessíveis: Alfa, Bravo e Charlie. A primeira delas havia recebido recursos do Programa Escola Acessível em 2009 e 2013.

Segundo o *Manual de Orientação* (BRASIL, 2013) desse programa, o objetivo geral é

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes 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, 2013, p. 7 grifos nossos).

Entre as ações financiáveis, está a viabilidade de execução dos recursos em duas linhas de ação³⁴. A primeira refere-se à adequação arquitetônica, com a aquisição de “rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora” (BRASIL, ONLINE, 2016) e a segunda é direcionada à “aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis” (idem). O direcionamento dos recursos deve respeitar as determinações contidas na tabela de número 7, que dispõe sobre gastos discriminados como custeio e como capital.

Entre as escolas mencionadas, a escola Charlie conta com dois banheiros identificados como acessíveis, mas essa informação não constava do banco de dados do INEP (2015). Isso nos leva a deduzir que, ou as obras não estavam prontas quando da coleta dos Censo Escolar, ou ocorreu alguma falha no processamento das informações.

Quanto à escola Bravo, deparamo-nos com um banheiro nomeado como acessível. Percebemos que o espaço trazia uma porta mais larga, com dimensões compatíveis à entrada de uma pessoa usuária de cadeira de rodas. Continha um desenho grafitado sobre a superfície da porta, referenciado ao símbolo internacional de acessibilidade.

Figura 1 – Identificação de banheiro acessível.



Fonte: elaboração própria (2016)

Entramos no ambiente e comprovamos que havia espaço suficiente para a circulação³⁵ e o desenvolvimento de manobras de transferência de uma pessoa da cadeira de rodas à bacia sanitária. Porém, o banheiro não atendia a alguns requisitos elencados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas para *Acessibilidade em Edificações, Mobiliário, Espaços e*

³⁴ Informações publicadas no site do Ministério da Educação. Acessado em 01/12/2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17428>>.

³⁵ Área de circulação: “espaço livre de obstáculos, destinado ao uso de todas as pessoas” (ABNT, 2015, p. 3)

Equipamentos Urbanos (ABNT 9050, 2015), visto que, dentre os requisitos gerais³⁶ para a construção de banheiros acessíveis, não tinham sido instaladas as barras de apoio que “[...] são necessárias para garantir o uso com segurança e autonomia das pessoas” (ABNT, 2015, p. 88).

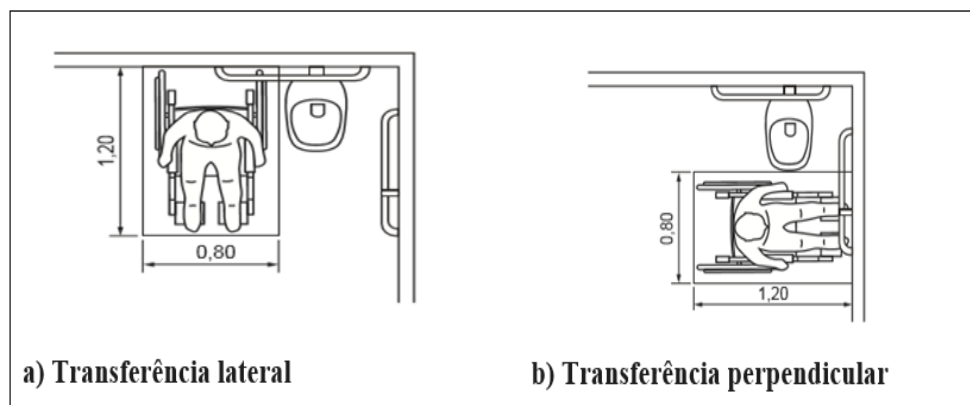
Para Silva, Martinez e Santos (2012, p. 44):

A participação no banheiro engloba tarefas que exigem habilidades físicas significativas, como entrar no ambiente e sair dele, manusear roupas, sentar-se no vaso sanitário e levantar-se do mesmo, dar descarga e lavar as mãos, tarefas complexas para crianças com deficiência física.

Após a instalação de barras de apoio, as tarefas citadas pelos autores podem vir a ser desempenhadas com maior segurança e autonomia pelos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Além disso, a existência desses instrumentos resgata a privacidade, a intimidade e garante condições de uso dos espaços a todos.

As figuras a seguir demonstram como se relacionam as barras de apoio e a dimensão espacial do banheiro para a transferência de uma pessoa que esteja em uma cadeira de rodas para a bacia sanitária.

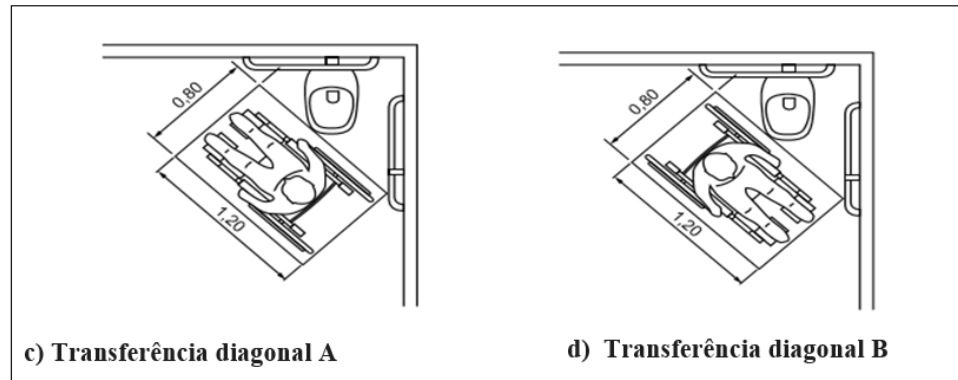
Figura 2 - Transferência lateral e perpendicular de uma pessoa/aluno usuário de cadeiras de rodas no interior de banheiro acessível



Fonte: ABNT 9050 (2015).

³⁶ Ver requisitos gerais para projetos de sanitários, banheiros e vestiários acessíveis (ABNT, 2015), seção 4.

Figura 3 - Transferência diagonal (A e B) de uma pessoa/aluno usuário de cadeiras de rodas no interior de banheiro acessível.



Fonte: ABNT 9050 (2015).

Nas duas situações, há uma relação entre a existência das barras e a dimensão necessária para a mobilidade do aluno, usuário de cadeira de rodas.

Conforme a ABNT 9050 (2015), um banheiro acessível deve possuir um espaço suficiente para que uma pessoa usuária de cadeira de rodas consiga fazer um giro de 360° em segurança no interior do ambiente.

Por algum motivo, entretanto, em algumas escolas da REME encontramos o descumprimento dessas dimensões. Na ocasião das observações empreendidas, mesmo não utilizando instrumentos de medidas, constatamos que a construção de alguns banheiros não tinha espaço suficiente para o desenvolvimento de manobra (giro 360° e transferência para bacia sanitária) com uma cadeira de rodas, conforme visualizamos na imagem a seguir:

Figura 4 – Banheiro com dimensões e lavatório posicionados de modo inadequado para utilização de alunos usuários de cadeira de rodas.



Fonte: Elaboração própria (2016)

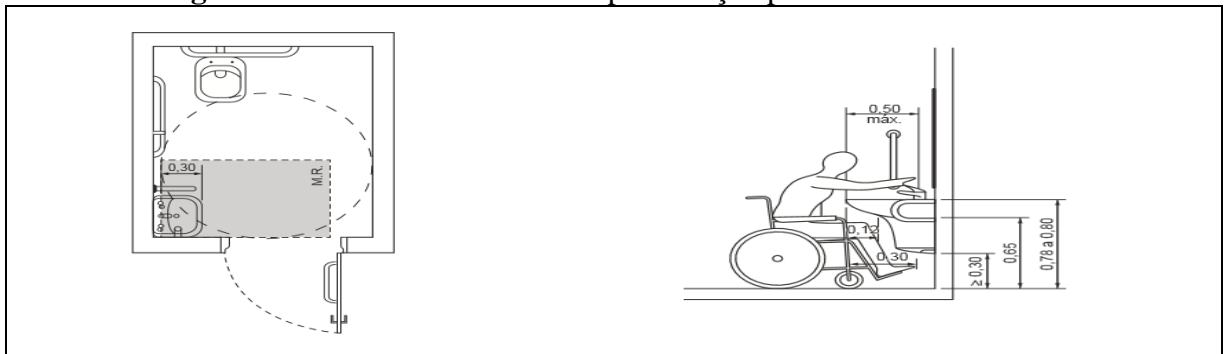
Pela análise da fotografia, o posicionamento do lavatório impossibilita o desenvolvimento das duas formas de transferências mencionadas. A construção não obedeceu

à orientação de que “[...] deve ser instalado lavatório sem coluna ou com coluna suspensa ou lavatório sobre tampo, dentro do sanitário ou boxe acessível, em local que não interfira na área de transferência para a bacia sanitária” (ABNT, 2015, p. 85).

O uso da fotografia como instrumento metodológico não se resume a denunciar/alertar os problemas encontrados nas escolas, mas também “[...] sensibilizar os responsáveis administrativos para mudanças” (MANZINI, 2014, p. 142), a fim de desmontar barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Na imagem a seguir temos as dimensões adequadas da área de aproximação para uso do lavatório por uma pessoa com mobilidade reduzida (PMR) ou com deficiência (PCD).

Figura 5 - Dimensões da área de aproximação para uso do lavatório.

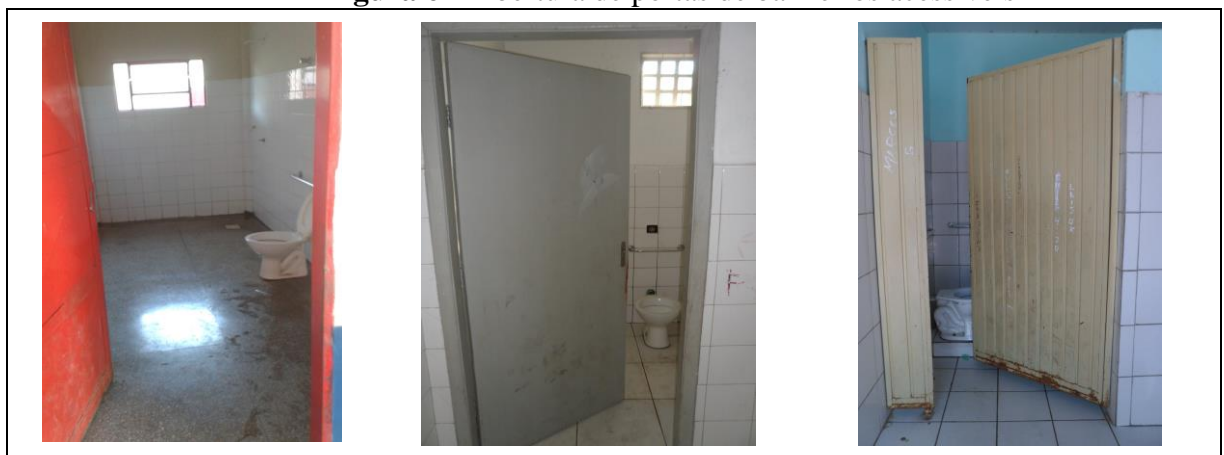


Fonte: ABNT 9050 (2015)

Além da disposição do espaço para manobrar com uma cadeira de rodas, recomenda-se que as portas dos banheiros abram para fora, de maneira a facilitar o fechamento. Também devem dispor preferencialmente de maçaneta do tipo alavanca e um puxador horizontal instalado na parte interna.

Tendo como base essas condições, averiguamos que, em algumas escolas, as portas de alguns banheiros acessíveis possuem a abertura para dentro:

Figura 6 – Abertura de portas de banheiros acessíveis



Fonte: Elaboração própria (2016)

Ressaltamos que não encontramos, nas instituições observadas, puxadores horizontais instalados na parte interna das portas. Em alguns casos, não havia as próprias portas ou maçanetas externas/internas.

Quanto à distribuição dos banheiros acessíveis conforme o gênero, em dez escolas havia as identificações: masculino e feminino, ou seja, 62,5% das 16 escolas selecionadas para a pesquisa.

Segundo as orientações da ABNT 9050/2015:

Em estabelecimentos como shoppings, terminais de transporte, clubes esportivos, arenas verdes (ou estádios), locais de shows e eventos ou em outros edifícios de uso público ou coletivo, com instalações permanentes ou temporárias que, dependendo da sua especificidade ou natureza, concentrem um grande número de pessoas, independentemente de atender à quantidade mínima de 5 % de peças sanitárias acessíveis, deve também ser previsto **um sanitário acessível para cada sexo junto a cada conjunto de sanitários** (ABNT, 2015, p. 84).

Além da previsão desse espaço, é preciso que haja a sua preservação/manutenção. Em algumas instituições escolares, em banheiros identificados como acessíveis, vimos as seguintes situações: I- as barras de apoio enferrujadas; II-sem assentos sobre a bacia sanitária; III-com portas danificadas e IV- sem portas. Algumas fotos registram:

Figura 7 – Falta de manutenção em banheiros acessíveis



Fonte: Elaboração própria (2016)

*as setas indicam respectivamente: barra enferrujada, bacia sanitária sem assento, porta danificada e ausência deste elemento.

O descaso com a manutenção ou na aquisição de itens necessários aos usuários de banheiros acessíveis acaba descortinando barreiras atitudinais que podem servir de alicerce para a emergência de uma série de dificuldades (LIMA; SILVA, 2008, p. 25), originando a opressão e condições sub-humanas (SILVA, 2012).

Em determinadas escolas, as condições de uso desses espaços eram quase impraticáveis. Vários banheiros “identificados como acessíveis/adequados” não se encontravam em funcionamento. Estavam isolados ou utilizados como depósitos de materiais de diversos tipos.

Figura 8 – Banheiros sem condições de uso



Fonte: Elaboração própria (2016)

Mesmo interditados ou empregados para outros fins, em alguns casos foram registrados no Censo Escolar (2015) como espaços acessíveis destinados ao uso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Vendo o posicionamento quanto ao uso dos banheiros acessíveis em algumas escolas, percebemos que parece não haver maiores preocupações com as condições de acessibilidade necessárias à participação de todos, inclusive da própria comunidade. A sua manutenção independe da existência de matrículas de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Omote et al. (2005, p. 337-338) sublinham que, para que se consolidem transformações na escola, numa perspectiva de inclusão educacional são necessárias “[...] mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos”.

O *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O direito à escola acessível*. (BRASIL, 2009, p. 22) estabelece:

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).

Com a movimentação de matrículas dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, devem ou deveriam estar disponíveis a todos os estudantes elementos com condições de uso e de orientação para encontrar lugares e ambientes. A identificação de banheiro acessível e outros espaços é algo elementar para a orientação de todos. Contudo, das 16 escolas observadas, apenas três tinham, na porta do banheiro acessível, algum tipo de informação que remetesse à concepção de acessibilidade ou às condições indetitárias dos usuários.

Na escola Delta, encontramos a inscrição PNE-M e PNE-F; na Charlie, registramos a ocorrência de uma imagem (grafite) cobrindo quase a metade da porta. Apenas na escola Echo vimos o símbolo de acessibilidade inscrito na porta do banheiro. Detectamos a intenção de melhor orientar os alunos e a comunidade interna e externa à escola com a identificação desse espaço acessível conforme a figura 9, aproximando-se do padrão adotado pela ABNT:

Figura 9 - Símbolo indicando banheiro acessível/adequado

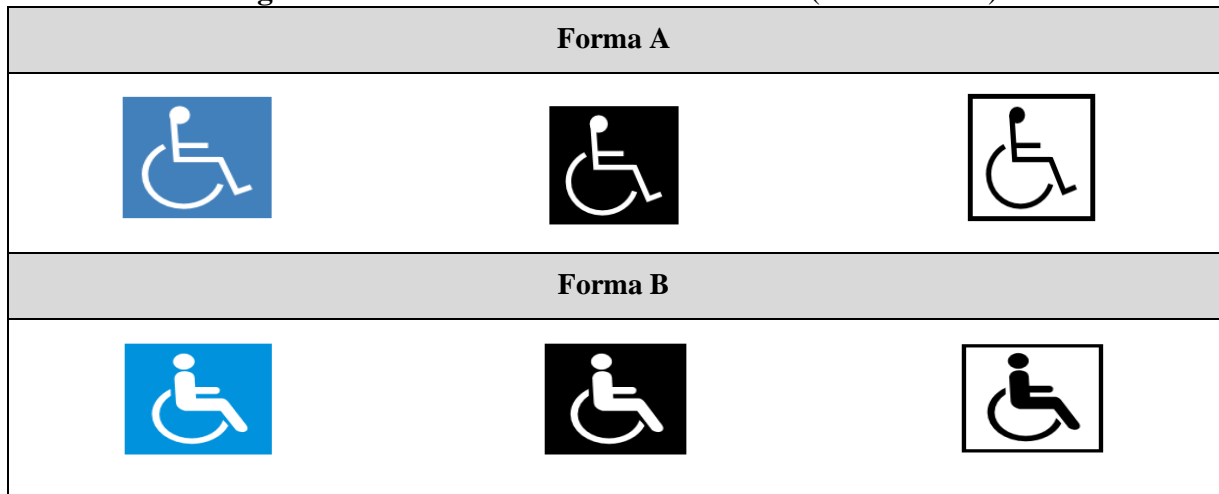


Fonte: elaboração própria (2016)

Segundo as orientações técnicas, o emprego desse ícone deve ter 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).

Para Manzini (2014, p. 19), “[...] um dos primeiros documentos brasileiros que propôs definir a palavra acesso foi a Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985 (BRASIL, 1985), ao determinar o uso do ‘Símbolo Internacional de Acessibilidade’”.

Logo a seguir, visualizamos os modelos desse símbolo propostos pela ABNT (9050/2015).

Figura 10 - Símbolo internacional de acesso (formas A e B)

Fonte: ABNT 9050 (2015)

Conforme essa norma técnica brasileira,

A representação do símbolo internacional de acesso consiste em um pictograma branco sobre fundo azul (referência Munsell 10B5/10 ou Pantone 2925 C). Este símbolo pode, opcionalmente, ser representado em branco e preto (pictograma branco sobre fundo preto ou pictograma preto sobre fundo branco), e deve estar sempre voltado para o lado direito (ABNT, 2015, p. 39).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas não admite alterações: “[...] nenhuma modificação, estilização ou adição deve ser feita a estes símbolos” (idem). A Associação explica que “[...] o símbolo internacional de acesso deve 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” (idem).

Na escola Foxtrot, encontramos uma marcação no piso que segue as características da primeira imagem do grupo “forma A”, localizada perto da arquibancada da quadra de esportes. Foi representado, neste local, um pictograma branco de uma pessoa usuária de cadeira de rodas sobre um fundo azul pintado no piso, como vemos na foto a seguir.

Figura 11 - Identificação de espaço reservado para usuários de cadeiras de rodas.

Fonte: Elaboração própria (2016)

A reserva de um espaço para que o aluno com deficiência ou mobilidade reduzida frequente a quadra de esportes, compartilhando imagens, experiências, participando, ativamente, não se resume apenas a um cumprimento legal, mas ao posicionamento político da instituição escolar perante a heterogeneidade que compõe seu corpo discente. Pesquisas como as de Fiorini e Manzini (2014; 2016) apontam que um dos entraves à participação do aluno com necessidades educacionais nas atividades esportivas da escola se dá pela falta de infraestrutura e de equipamentos esportivos adaptados. É necessário projetar na infraestrutura física da escola, pensando o desenho universal, elementos e recursos apropriados ao acompanhamento das atividades escolares que se materializam nesses espaços.

De acordo com Oliveira e Leite (2007, p. 512),

[...] o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de ‘novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação’ (OLIVEIRA, 2004, p. 109). Assim, a proposta de uma educação inclusiva coloca-nos frente a este grande desafio: transformar a escola da atualidade.

É imprescindível que as escolas se antecipem à chegada dos seus alunos e atentem à proposição política do Estado brasileiro quanto à inclusão educacional, particularmente a política de acessibilidade vinculada a essa perspectiva. Como explicita o *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O direito à escola acessível*. (BRASIL, 2009, s/p):

Quando surge o primeiro aluno em cadeira de rodas, é que, de repente, os degraus tornam-se visíveis para todos. A partir do momento em que temos um aluno surdo, é que se torna necessário buscar os meios de comunicação alternativos e aprender a língua de sinais. Quando um aluno é cego, é que começamos a pensar como ele pode ter mais independência para se orientar e movimentar-se com segurança, ou que precisamos com urgência de livros em Braille. E se um aluno tem dificuldades de compreensão e comunicação e também necessita de auxílio para sua alimentação e higiene, temos de reconhecer a necessidade de apoio pedagógico e da presença de um acompanhante na escola.

O manual ainda expõe que é a partir da matrícula de alunos com algum tipo de deficiência que, “[...] na maioria das escolas, surge a necessidade de mudar atitudes, de eliminar as barreiras físicas através de reformas, de adquirir material pedagógico específico, de ter professores de apoio com treinamento especializado” (BRASIL, 2009, s/p.).

Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida³⁷

Considerando o contexto de discussão sobre a acessibilidade na escola e o levantamento estatístico sobre seus espaços acessíveis, buscamos encontrar o significado de DEPENDÊNCIAS, vocábulo constante no formulário de coletas do Censo Escolar (INEP, 2015) e reconhecido como variável estatística nos microdados.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), um dos diversos significados da palavra leva-nos a compreender a ideia incutida no formulário de coletas, fazendo referência a “cada uma das peças ou cômodos de uma casa” (p. 226), ideia que talvez esteja também vinculada às diversas “peças” de uma escola.

Não obstante, por se tratar de uma discussão mais específica, que pode ter seu significado alterado conforme o contexto discursivo sobre a inclusão educacional, recorreremos ao documento Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2015). A ideia contida no vocábulo era de “ambiente”. Sendo assim, não seriam somente as partes internas de uma construção ou “cômodos” ou “peças”, de acordo com o dicionário, mas abrangeria os 30 subitens listados no documento *Censo Escolar (2015), Cadastro de Escola* que compuseram o título de nº 35 (Dependências Existentes na Escola).

Na imagem a seguir, discernimos a nomenclatura ou especificação das 30 dependências que podem existir em uma escola, conforme os dados do próprio formulário de coletas (CADASTRO DE ESCOLA):

Figura 12 - Imagem do Banco Escola/ Caracterização e Infraestrutura

35 – Dependências existentes na escola					
TB_ENTIDADE_DEPENDENCIA.ID_DEPENDENCIA_FISICA					
24	Almoxarifado	16	Berçário	26	Pátio descoberto
28	Alojamento de aluno	8	Biblioteca	19	Quadra de esporte coberta
29	Alojamento de professor	7	Cozinha	18	Quadra de esporte descoberta
27	Área verde	13	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	20	Refeitório
22	Auditório	30	Dispensa	1	Sala de diretoria
12	Banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	4	Laboratório de ciências	15	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
10	Banheiro fora do prédio	25	Pátio coberto	14	Nenhuma das dependências relacionadas

Fonte: INEP (2015, marcações no original).

³⁷ O título dessa discussão refere-se ao subitem que faz parte do formulário de coletas do banco de dados ESCOLA/CARACTERIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA (INEP, 2015).

Analisando os subitens da Figura 12, além dos espaços envoltos por paredes (fechados e de uso mais restrito), incluem-se locais abertos como área verde, pátio coberto/descoberto, quadras de esportes coberta/descoberta e parque infantil.

No subitem de número 13, há uma referência no tocante à existência de “dependência e vias adequadas”. Não são apenas dependências, mas 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 preencheria o campo. Segundo as orientações técnicas da ABNT, “[...] são consideradas rampas as superfícies de piso com declividade igual ou superior a 5 %” (ABNT, 2015, p. 58). Além disso, a norma assinala que, para saber esse percentual de inclinação em uma rampa, basta calcular a porcentagem de sua inclinação utilizando-se da seguinte fórmula.

Quadro 2 – Fórmula para calcular a inclinação adequada de uma rampa.

$$i = \frac{h \times 100}{c}$$

i é a inclinação, expressa em porcentagem (%);

h é a altura do desnível;

c é o comprimento da projeção horizontal.

Fonte: ABNT 9050 (2015).

Os resultados encontrados com a utilização dessa equação devem ser comparados com os valores estabelecidos pela ABNT 9050 (2015), que definem os limites de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos existentes em rampas acessíveis³⁸.

Conforme advertem Audi e Manzini (2006, p. 2), “[...] a presença de degraus impede que pessoas que utilizam cadeiras de rodas possam locomover-se livremente, para passar de um nível de piso para outro quando a escola tem vários pavimentos”. A instalação de rampas é, então, um fator vital ao exercício da liberdade de ir e vir de um aluno com deficiência ou mobilidade reduzida.

³⁸ Ver na ABNT 9050 de 2015 subitens específicos que tratam sobre dimensionamento de rampas (p. 58-59).

A chegada dos alunos à escola

No trajeto para chegarem à escola, os alunos podem se deparar com algumas barreiras naturais ou construídas pelo homem. Ao desembarcarem no ponto de ônibus ou na área de transferência do estacionamento da escola, as calçadas localizadas à sua frente podem não ter sido rebaixadas ou não possuírem rampas acessíveis. Quando seguem seu percurso a pé, os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida podem se defrontar com postes no meio da calçada, árvores, buracos ou até mesmo carros estacionados. Procuramos reconhecer a ocorrência dessas barreiras nas observações empreendidas *in loco*. No entorno de quatro escolas não havia pavimentação na calçada; em outras quatro, a pavimentação estava parcialmente construída.

A Lei 13.456 (BRASIL, 2015) define essas condições como barreiras urbanísticas, ou seja, as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo que acabam gerando a obstrução da liberdade de movimentação das pessoas. Além disso, conforme o art. 113, parágrafo 3º da lei:

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, online, grifos nossos).

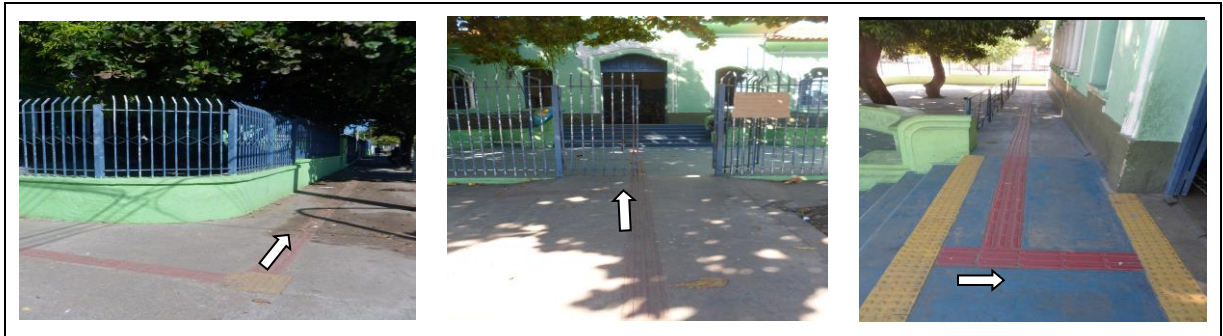
Na escola municipal Golf, na calçada localizada na parte frontal e externa ao seu edifício, há instrumentos que dão condições de acessibilidade, como o piso tátil³⁹. Esse tipo de tecnologia traz melhores condições e segurança à orientação e mobilidade de pessoas cegas ou com baixa visão.

Valendo-se dessas características, a sinalização utilizada no piso da calçada externa da escola mencionada projeta-se para o interior da instituição, indo ao encontro da escada principal e em direção a uma das duas rampas laterais, findando-se apenas quando aproximada a porta de acesso principal, encontrando, ainda que de maneira perpendicular,

³⁹ Piso tátil: “piso 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. São de dois tipos: piso tátil de alerta e piso tátil direcional” (ABNT, 2015, p. 5)

com o piso de alerta que marca o final dos cinco degraus da escada e do vão central da porta de acesso.

Figura 13 - Disposição do piso tátil desde a calçada ao encontro da entrada principal dos alunos.



Fonte: Elaboração própria (2016).

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

A ABNT clarifica que esse tipo de sinalização encobrindo o piso deve ser utilizado para:

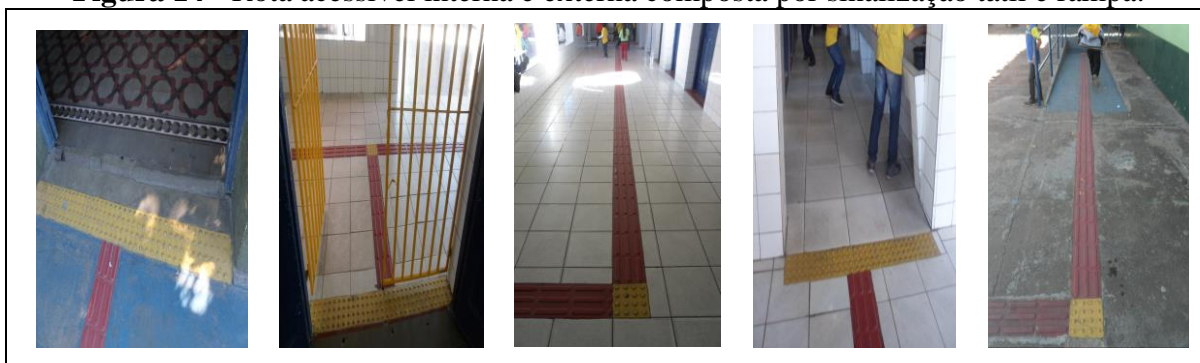
- a) informar à pessoa com deficiência visual sobre a existência de desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não detectáveis pela bengala longa;
- b) orientar o posicionamento adequado da pessoa com deficiência visual para o uso de equipamentos, como elevadores, equipamentos 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).

Quanto à sinalização tátil e visual direcional disposta no piso, “[...] deve ser instalada no sentido do deslocamento das pessoas, quando da ausência ou descontinuidade de linha-guia identificável, em ambientes internos ou externos, para indicar caminhos preferenciais de circulação” (idem, p. 49).

O piso tátil que se originava na calçada externa dessa escola municipal adentrara a porta principal, estendendo-se pelos corredores e fornecendo uma orientação segura aos seus usuários até as salas de aula, corredores, banheiros e rampas.

No conjunto de imagens a seguir, visualizamos como se organizam essas rotas acessíveis:

Figura 14 - Rota acessível interna e externa composta por sinalização tátil e rampa.



Fonte: elaboração própria (2016).

Esse tipo de sinalização foi encontrado em outras quatro escolas, totalizando cinco unidades e correspondendo a 31,25 % das 16 escolas selecionadas com vias adequadas: Hotel, Índia, Juliett e Kilo. A segunda escola, entretanto, não possui registrada a ocorrência de dependências ou vias adequadas no Censo escolar (INEP, 2015); a última delas possui a sinalização tátil e visual no piso apenas na parte do prédio escolar que oferta a educação infantil.

Das escolas com dois pavimentos construídos

Dentre as 16 escolas visitadas, apenas duas instituições possuem suas construções em dois pavimentos: a escola Lima e a escola Mike. Nesses locais, percebemos uma 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:

Figura 15 – Rota acessível disposta no ambiente externo da escola



Fonte: Elaboração própria (2016).

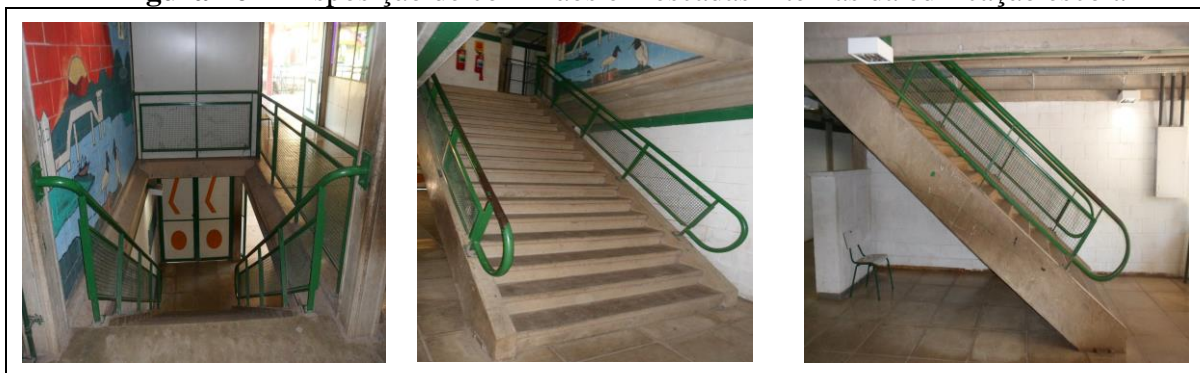
As imagens exibem a organização de uma rota acessível composta por escadas, corrimões e rampas na parte descoberta do prédio da escola, fazendo a interligação entre os pisos superior e o inferior.

Uma rota acessível significa 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 outros (ABNT, 2015, p. 5).

Nas dependências internas da escola, não há elevadores ou rampas para o acesso e o deslocamento dos alunos entre os dois pisos, sem que precisem contornar a parte externa ou dependerem do auxílio de terceiros para superar as escadas que interligam esses dois pavimentos. Nas escadas que dão acesso entre esses dois pisos, há corrimões acoplados a guarda-corpos⁴⁰, conforme a imagem a seguir.

Figura 16 – Disposição de corrimãos em escadas internas da edificação escolar



Fonte: Elaboração própria (2016)

A ABNT (9050, 2015, p. 43) elucida: “Os corrimãos de escadas fixas e rampas devem ter sinalização tátil (caracteres em relevo e em Braille), identificando o pavimento”. Além disso, “[...] essa sinalização deve ser instalada na geratriz superior do prolongamento horizontal do corrimão” e alternativamente, estas sinalizações podem ser instaladas nas paredes laterais. (p. 43).

Reily (2012, p. 140) esclarece que o sistema Braille é um instrumento que garante ao aluno cego “o direito de acesso à palavra escrita”. Esse sistema é oriundo do trabalho de

⁴⁰ Os guarda-corpos devem atender às ABNT NBR 9077 e ABNT 14718 (ABNT, 2015, p. 65).

Charles Barbier⁴¹. Ele desenvolveu um código de *comunicação* noturna de 12 pontos para uso militar, sendo adaptado na primeira metade do séc. XIX para a *escrita* em relevo, utilizando-se de seis pontos por Louis Braille.

No Brasil, as primeiras iniciativas quanto ao ensino do Sistema Braille deram-se ainda no Império, em 1854, “[...] quando da fundação da primeira instituição, diferentemente de outros países, onde a polêmica entre a adoção do braile ou das letras em relevo gerou atrasos maiores” (REILY, 2012, p. 144).

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” e que, para que possa “[...] 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).

O artigo 9 da CDPCD (ONU, 2006) proclama, dentre as diversas atribuições dos Estados Partes, a imposição de “[...] 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” (ONU, 2006, p. 400).

Nas figuras a seguir, verificamos o posicionamento dessa marcação segundo a norma técnica da ABNT:

Figura 17 - Identificação em Braille próximo a escadas e em corrimões.



Fonte: ABNT 9050 (2015).

Ao utilizar adequadamente a identificação do pavimento com a sinalização tátil e visual, os alunos cegos ou que fazem uso do sistema Braille nas atividades da escola podem encontrar melhores condições para se orientar e locomover-se com maior autonomia e segurança.

⁴¹ Por volta de 1811, Charles Barbier de la Serre, capitão de artilharia francês, criou um sistema de escrita noturna que permitia a comunicação entre os soldados em campanha. Acessado em 16/01/2017. Disponível em <<http://www.diversidadeemcena.net/braille01.htm>>.

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.

A figura a seguir mostra como são dispostas as escadas de acesso ao piso superior.

Figura 18 – Escadas que interligam os dois pavimentos.



Fonte: Elaboração própria (2016)

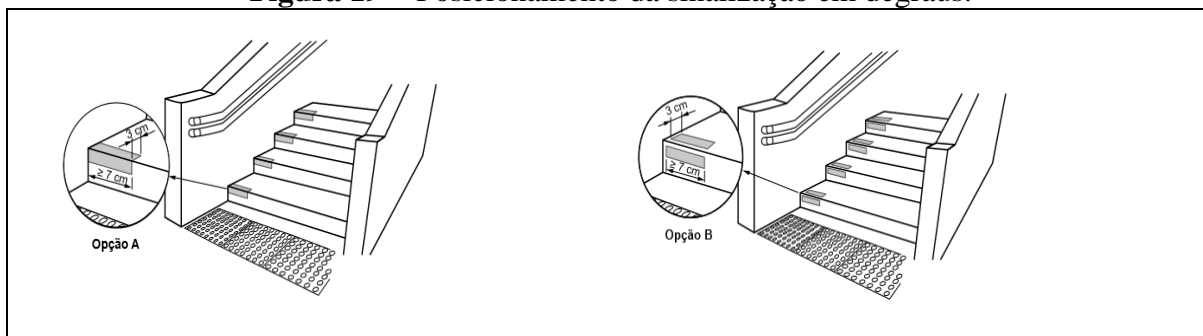
Nessa instituição, encontramos o maior número de degraus construídos, marcando a existência das barreiras arquitetônicas aos alunos com deficiência física/mobilidade reduzida e um desafio a ser superado aos alunos cegos ou com baixa visão na circulação pelas dependências da escola. Destacamos que a sala de recursos multifuncionais está instalada no pavimento superior.

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”. Conforme essa norma técnica, considera-se como escada uma sequência de três ou mais degraus que devem ser dotados de sinalização visual. A instalação da sinalização nos degraus deve observar as seguintes recomendações:

- a) aplicada aos pisos e espelhos em suas bordas laterais e/ou nas projeções dos corrimãos, contrastante com o piso adjacente, preferencialmente fotoluminescente ou retroiluminado;
- b) igual ou maior que a projeção dos corrimãos laterais, e com no mínimo 7 cm de comprimento e 3 cm de largura;
- c) fotoluminescente ou retroiluminada, quando se tratar de saídas de emergência e/ou rota de fuga (ABNT, 2015, p. 46).

Na figura a seguir aferimos como devem se posicionar esses elementos nos degraus das escadas:

Figura 19 - Posicionamento da sinalização em degraus.



Fonte: ABNT 9050 (2015).

Nessa imagem, além da sinalização disponível nos degraus, inclui-se a instalação do piso tátil de alerta, marcando o início da escada. A sua instalação no piso auxilia o aluno com deficiência visual ou baixa visão na identificação de situações de risco e na orientação do seu deslocamento (direção).

Durante as observações e os registros fotográficos nas 16 escolas, testemunhamos algumas situações de perigo ao aluno cego ou com baixa visão, como pisos escorregadios, colunas de sustentação da infraestrutura arquitetônica sem demarcações de alerta, rampas com inclinação acentuadas, sem corrimão ou sinalização tátil de alerta, ressaltos nos batentes das portas e em outras dependências das escolas. Além de potenciarem acidentes aos alunos que se deslocam utilizando uma cadeira de rodas, tornam-se mais um obstáculo a ser superado diariamente.

Na figura a seguir vemos alguns exemplos dessas barreiras encontradas nas escolas da REME.

Figura 20 - Barreiras que podem causar acidentes na escola



Fonte: Elaboração própria (2016)

Como consiste em um dever legal da escola zelar pela integridade física dos alunos, é crucial a supressão de barreiras e o cumprimento das orientações técnicas sobre a acessibilidade. Não basta ter uma rota acessível. Ela deve propiciar autonomia na circulação

do aluno, em todas as dependências, e conter condições de segurança que preservem a sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de mestrado, propusemo-nos a investigar as possibilidades e condições de acessibilidade aos alunos com deficiência, a partir da implantação de programas que visam a romper com as barreiras existentes no ambiente escolar da rede municipal de ensino da cidade de Corumbá, MS. Assim, procuramos verificar quais seriam as condições de acessibilidade disponibilizadas aos alunos com deficiência, a partir das análises das ações políticas do Estado brasileiro, especificamente a política de acessibilidade, que visa a romper com as barreiras produzidas historicamente pela nossa sociedade.

Os resultados apontaram que houve uma série de mudanças na organização dos espaços escolares do campo empírico investigado, porém, ainda são necessários mais investimentos na política descrita para que contemple um maior número de escolas. Além disso, é preciso um monitoramento mais cuidadoso das ações empreendidas em sua implementação/execução afim de cumprir com as diretrizes emanadas pelo fórum de normalização (ABNT) e mais especificamente com a norma 9050 que trata sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2015)

Para cumprir os nossos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, fomos delineando os caminhos que nos conduzissem à compreensão do conceito de acessibilidade, de modo mais amplo, relacionando essa ideia com as diversas barreiras que persistem nas escolas e que impactam na consolidação da concepção de inclusão educacional. Procuramos conhecer e analisar conceitos de acessibilidade constantes dos documentos que orientam a inclusão educacional disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município. Com isso, foram observadas na documentação municipal orientações políticas que têm o potencial de proporcionar a desconstrução de barreiras relacionadas aos aspectos atitudinais, arquitetônicos, pedagógicos, informacionais e comunicacionais. A não desconstrução dessas barreiras que podem vir a reduzir ou até mesmo impedir um maior alcance do conceito de acessibilidade proposto por documentação internacional e legislação nacional.

Compreendemos que a política de inclusão educacional, particularmente a de acessibilidade, possui limites. Porém, o desenvolvimento de projetos ou programas sobre esse tema deve ser tratado com bastante seriedade. A partir da execução dessas ações, muitos alunos podem encontrar, no sistema regular de ensino, melhores condições de permanência e de continuidade em sua escolarização.

Em outro momento da pesquisa, procuramos verificar em 16 (dezesesseis) escolas, localizadas na área urbana, as possíveis alterações de matrículas de alunos com deficiências

no período de implantação de ações que promovessem o desenvolvimento da política de acessibilidade a partir das informações estatísticas disponibilizadas pelo governo federal. Assim, os dados quantitativos do Censo Escolar abordados nesta pesquisa revelam que os alunos com algum tipo de deficiência já estão matriculados nas classes comuns. Contudo, devido às suas condições identitárias, é necessário pensar/planejar um desenho universal nas escolas públicas do município de Corumbá, MS, pois a existência desse tipo de projeto atende a todos, indiscriminadamente.

Sob a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não é aceitável que algumas escolas da REME justifiquem a inutilização, o isolamento ou o emprego para outros fins de banheiros acessíveis ou outras dependências, simplesmente pela ausência de matrículas de alunos com deficiência. Tal posicionamento marca a existência de barreiras atitudinais perante a própria comunidade/sociedade. A qualquer momento, pode chegar uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida na escola, que precisará utilizar um banheiro com essas características. Desse modo, procuramos identificar as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas municipais urbanas de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino.

Durante as observações nas escolas selecionadas, e analisando os registros fotográficos, detectamos diversos pontos de perigo no interior das instituições. Encontramos canaletas abertas, uma série de ressaltos nos batentes de portões, portas, portais de entrada da sala de aula e em outras dependências. É preciso que as escolas atentem para o emprego da sinalização, por meio do piso tátil de alerta, pois leva à identificação de obstáculos que podem provocar um acidente, principalmente aos alunos cegos ou com baixa visão. Nas 16 escolas visitadas/observadas, constatamos a inexistência da utilização dessa tecnologia (piso tátil) indicando a presença de uma barreira física ou ponto de perigo. É preciso observar que o uso deste tipo de contraste serve para “informar à pessoa com deficiência visual sobre a existência de desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não detectáveis pela bengala longa” (ABNT, 2015, p. 48). Além disso, não há qualquer identificação em Braille para orientar os alunos cegos ou com baixa visão usuários desse sistema nas dependências das instituições selecionadas para a pesquisa.

Por outro lado, testemunhamos em pelo menos uma escola da REME, a existência de sinalização tátil e visual, localizada no piso, desde a calçada externa até as dependências e vias internas. A existência desse contraste possibilita melhores condições para a circulação de alunos com deficiência visual ou baixa visão. Além disso, foi identificada uma marcação do símbolo internacional de acessibilidade no piso, próximo da arquibancada de uma quadra de

esportes, indicando o local reservado às pessoas que utilizam cadeiras de rodas. Conforme a lei federal 13.146 (BRASIL, 2015) a pessoa/aluno com deficiência tem o direito de participar de todas as atividades escolares, inclusive, as atividades esportivas, seja na condição de espectador ou como sujeito ativo dessa prática. Além disso, as quadras de esporte ou similares devem dispor de espaços livres e assentos sinalizados para uso de pessoa/aluno com deficiência. Isso permitirá a esses discentes melhores condições de participação e visibilidade dentro desses espaços esportivos, o que poderá fortalecer as relações de pertencimento junto aos demais colegas. Nesta ocasião, verificamos que a identificação encontrada no piso correspondia com o preconizado pela ABNT (2015). Situação semelhante foi encontrada inscrita na porta do banheiro, de apenas uma escola, indicando uma dependência adequada/acessível reservada aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Reparamos nessa pesquisa que a implementação de programas nas escolas da REME de Corumbá, cujo mote seja a acessibilidade, apesar dos limites, nos últimos anos tem alterado a maneira de organizar os espaços das instituições, mostrando as possibilidades de permanência desses alunos. No entanto, é preciso considerar que muitas adequações/construções ainda precisam ser realizadas ou reavaliadas para melhor atender a todos. Não basta que a unidade escolar tenha um espaço identificado como acessível se ele não atende aos requisitos que são preconizados pelos documentos técnicos elaborados pela ABNT. Em algumas escolas, foram identificados banheiros “supostamente acessíveis” com dimensões e organização dos seus elementos constitutivos dispostos de maneira bastante diferente às orientações estabelecidas pelo fórum de normalização (ABNT, 2015). Segundo a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é preciso desobstruir as barreiras que são produzidas historicamente pela sociedade a fim de possibilitar a participação de todos. Desse modo, a escola deve dispor de informação e comunicação que possibilitem a orientação e mobilidade dos seus alunos dentro de suas dependências. Contudo, a participação dos educandos nas atividades escolares devem ocorrer com a preservação de sua autonomia e segurança conforme proclama a lei federal nº 13.146 de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Admitimos que o conceito de acessibilidade, que se desenvolve ou deveria ser desenvolvido na escola, faz parte de um processo sistêmico que vai além da construção de rampas, mapas táteis ou instalação de elevadores. Não podemos ignorar o valor do rompimento das barreiras arquitetônicas à universalização das matrículas desse alunado. A partir das modificações arquitetônicas propostas nesses territórios escolares, ocupados pelos

alunos, devem se modificar também as atitudes, para que o outro seja visto e que tenha a sua liberdade e autonomia garantidas dentro desse ambiente.

Além disso, que a capacidade de “voz” dessa população seja estimulada tanto na escola como fora dela com a utilização dos recursos indispensáveis ao seu desenvolvimento. Mas, para isso, é preciso modificar métodos e procedimentos, com vistas a incluir todos os alunos em uma interação constante. É preciso romper com as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.

Desse modo, ao entendermos que existem múltiplos determinantes (barreiras) que conflitam com o conceito de acessibilidade na escola, estaremos aptos a construir mecanismos que desconstruam os impedimentos que vêm de encontro à inclusão dos alunos nas classes comuns das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.
- _____. 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.
- AMARAL JUNIOR, Alberto; JUBILUT, Liliana Lyra. **O STF e o direito internacional dos direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva. v. 3: **A escola** / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3° ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- 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.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria Especial Dos Direitos Humanos Da Presidência Da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/ PR, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2015**.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008- 2011: projeto de lei** / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília, DF: MP, 2007a. 540p.; v.2.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **Emenda Constitucional n. 12**, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, 19 outubro 1978. Seção 1, p. 16857.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**
In: Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

_____. MEC. INEP. DEED. **Microdados do Censo da Educação Básica 2015 Manual do Usuário**. Brasília, 2016.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. **Caderno de Instruções**. Brasília, 2015.

_____. 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>

_____. **Lei 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>
Acesso em 16/02/2016.

_____. **Decreto nº 3.298/99**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>

_____. **Decreto 7.611**. de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Acessado em 15/07/2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>

_____. **Decreto 7.612** de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Acessado em 15/07/2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>

_____. **Decreto 5.296/04**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>

_____. **Lei 10.048/00a**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm>

_____. **Lei 10.098/00b**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acessado em 15/07/2016.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Escola Acessível**. 2013.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diversidade e Inclusão**. Brasília: 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>> Acessado em 10/07/2016.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 de julho de 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. **Traduzido por: Ana Maria Bénard da Costa. Produzido pelo Cidadãos do Mundo**, 2002.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria [Online] v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009, Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 22 de março de 2016.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e Educação Especial. In: CLAUS, Dieter Stobaus; MOSQUEIRA, Juan José Mourifio (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada In: **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**, 2004, EDIPUCRS, Porto Alegre.

CARDOSO, Marcio Adriano; VIOLA, Solon Eduardo Annes. Complementariedade entre a educação em direitos humanos e a educação para a paz. In: Brabo, Tânia S. A. M. **Direitos humanos, educação e participação popular: 50 anos do Golpe Militar**, Marília: Oficina Universitária, São Paulo, cultura acadêmica, 2014.

CORUMBÁ. **Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025)**.2015.

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 .

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Editora Porto, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Autores Associados, 2005.

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

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Apresentação. In: MELETTI, Silvia 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

FERREIRA, Berta Weil. ADOLESCÊNCIA E INADAPTAÇÃO SOCIAL. In: CLAUS, Dieter Stobaus; MOSQUEIRA, Juan José Mourifio (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **O dicionário da língua portuguesa**, Curitiba, Positivo, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas , v. 23, n. 1, p. 129-146, 2012 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em 06 abril de 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v. 21, n. 1, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 387-404, 2014.

FONSECA, Vitor. **Tendências futuras da educação inclusiva**. In: CLAUS, Dieter Stobaus ; MOSQUEIRA, Juan José Mourifio (Orgs). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico In: MELETTI, Silvia 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.

_____, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. In: Apresentação Anped Nacional, 21 a 24 de novembro. Caxambu-MG. de 2004. p. 1-17, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1510.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

GARCIA, Ededir Salomão; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-polo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (ogs.). **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**.3º ed. Porto Alegre, RS. Mediação, 2015.

GILBERT, Martin. **A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: os 2174 dias que mudaram o mundo**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2014.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília , v. 12, n. 1, p. 85-100. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007> Acesso em 29 de junho de 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4415>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Editora Companhia das Letras, 2009.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____, Gilberta Sampaio de Martino. **A história do deficiente mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

JANNUZZI, Paulo Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.

JOMTIEM, Declaração. Conferência Mundial sobre Educação para todos. 1990.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. In: **Caderno CEDES**. Campinas, v.19, n. 46, p. 16-28, set.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Autores Associados, 1999.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n.1, p. 41-58, Ago. 2011b. Acessado em 08/01/2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>

KASSAR, M. C. M.; JANNUZZI, G. M.; REBELO, A. S. **Constituição da educação especial como política pública no Brasil (1958-1985)**. XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação. Porto, PT, 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. GÓES, Maria Cecília Rafael de.(Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da Silva; MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**., Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisco José; SILVA, Fabiana Tavares Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**, 2008.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. Marília ABPEE, 2006.

_____, Eduardo José, Acessibilidade: Um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação (281-290). In: Baptista, Cláudio Roberto et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

- MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. In: CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. **Avaliação de Acessibilidade na Educação Infantil e no Ensino Superior**. ABPEE., São Carlos , MARQUEZINE E Marquezine, 2014.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. **Inclusão. Compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ :Vozes, 2006.
- MILES, I. Social indicators for human development. New York: St. Martin's Press, 1985. In: JANNUZZI, Paulo Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. tir. 2001.
- MAZZOTTA, Marcos Jose Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora. 2005.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação especial**. Marília, v.13, n. 1, p. 111-130, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008>. Acesso em: 29de junho de 2016.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Silvia 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.
- _____, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**. p. 157-173, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157> Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.
- MTE. (Ministério do Trabalho e Emprego). **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília, 2007.
- MISÉS, R. **A criança deficiente mental - uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Caderno CEDES**, Campinas, [Online] v. 28, n. 75, p. 149-170, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a02.pdf>> Acesso em: 22 de março de 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NIRJE, Bengt. How I came to organized the Normalization Principle, 1999. In FLYNN, Robert John; LEMAY, Raymond A. **A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact**. University of Ottawa Press, 1999.

NUNES, LROP; NUNES SOBRINHO, F. **Acessibilidade. Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 269-279, 2008.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach. A Teoria Geracional dos Direitos do Homem. 2013. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**. p. 10-26. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/educacao0310/a_teorica_geracional_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; DE ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 511-524, 2007.

OMOTE, Sadao et al . Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 15, n. 32, p. 387-396, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Oct. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>>.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1993.

_____. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006**. In: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 2016.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PIEKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discurso e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIEKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. 223 p.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**, IESDE BRASIL S/A, Curitiba, 2015.

RAVAZZI; Lilian; 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**. Papirus editora, 2012.

REES, Laurences. **O carisma de Adolf Hitler: o homem que conduziu milhões ao abismo**. Rio de Janeiro, Leya, 2013.

RIBEIRO, Sandra Bernardes. **Mobilidade e acessibilidade urbana em centros históricos** (org). Brasília: Iphan, 2014.

RIZZI, Ester et al. **Direito Humano à Educação**, 2011, Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07 Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada e Revisada. Novembro 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Aguinaldo et al. **Acessibilidade de habitações de interesse social ao cadeirante: um estudo de caso, 2005**. IN Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p.55-75, 2005.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300395&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de set. de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira-Estrutura e Sistema**. Autores Associados, 1996.

_____, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 10. ed. Autores associados, 2008.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 17-32, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100003>. Acesso em 29 de jun. de 2016.

SILVA, F. T. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. Dissertação de Mestrado. Pernambuco, Recife. 2012.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; SANTOS, Jair Lício Ferreira. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista Brasileira de Educação especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100004>. Acesso em, 29 junho de 2016.

SILVA FILHO, Daniel Mendes. De memórias passadas aos novos caminhos. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial**, Marília, São Paulo, 2016.

_____, Daniel Mendes. Política de Acessibilidade: Um Panorama Gerado a Partir dos Microdados do Censo Da Educação Básica (2009-2015) Em Um Município De Mato Grosso Do Sul. In: XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED, 06 a 09, nov. 2016, Brasília. **Anais Brasília. UNB, ANPED, 2016b**.

SOUSA, Antônio Miguel Lopes. A acessibilidade em edifícios tombados. IN RIBEIRO, Sandra Bernardes. **Mobilidade e acessibilidade urbana em centros históricos** (org). Brasília: Iphan, 2014.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e pesquisa**. São Paulo , v. 33, n. 2, p. 369-386, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200013>. Acesso em 29 de junho de 2016.

TURCI, Paulo Cesar. **Software de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision: Um programa de ensino ao aluno com cegueira**. Dissertação (Mestrado em educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, 2013.

UNESCO, DECLARAÇÃO DE INCHEON, Educação 2030: Rumo a uma Educação de qualidade inclusiva, equitativa e a educação ao longo da vida para todos. In: **FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO 2015**, disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial sobre NEE, Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/00139>>

_____. **Policy guidelines on inclusion in education**, 2009.

USA. **Education for All Handicapped Children Act**. 1975. Disponível em:
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED116399.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Completas. Tomo V. La Habana:
Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VITAL, Flávia Maria de Paiva; QUEIROZ, Marco Antônio. Acessibilidade. In: RESENDE,
Ana Paula C.; VITAL, Flavia Maria de Paiva. **A convenção sobre os direitos das pessoas
com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - Lista de documentos municipais/Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade
(2015-2013).

2015

Descrição do documento	Origem do documento
Curso de especialização em docência para Educação Científica, Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS.
Projeto: Um mundo com outra visão: Prêmio professor inovador 2015	Escola Municipal Isabel Corrêa de Oliveira
Reme oferece aprendizado especial para alunos com deficiência	Jornal <i>online</i> Diário Corumbaense

2014

Descrição do documento	Origem do documento
Relatório anual 2014 da Secretaria Municipal de Educação	Secretaria Municipal de Educação 2014

2013

Descrição do documento	Origem do documento
“Curso facilita ensino e aprendizagem em sala de aula para deficientes visuais”.	Nota de jornal <i>online</i> Diário online
CMADIJ-Centro Multiprofissional de Apoio e Desenvolvimento Infante Juvenil	CMADIJ
Direitos humanos discute programa de inclusão para deficientes em Corumbá	Nota de jornal on-line Capital do Pantanal
Documento: orientações para professores do ensino regular com alunos com surdez	CMADIJ
Projeto: Atendimento psicossocial e avaliação psicopedagógica: crianças e adolescentes com deficiência ou problemas de aprendizagem	CMADIJ

ANEXO B - Lista de documentos municipais/Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade
(2012-2011).

2012

Descrição do documento	Origem do documento
Centro Multiprofissional de Apoio e Desenvolvimento Infante Juvenil	Relatório anual SEMED
Carta de apresentação: encaminhamento de Software de Comunicação Alternativa	Ministério da educação/ Secretaria de Educação Especial
Instrumento de Avaliação da Implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	MEC
Ofício circular nº 096/2011/MEC/SECADI/DPE: encaminhamento de instrumento de pesquisa com o objetivo de identificar os estudantes usuários do Sistema Braille, a fim de propor estratégias, visando estimular o uso do Sistema Braille no processo de escolarização de estudantes com deficiência visual.	MINISTÉRIO DA Educação/ Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão.
Planilha com quantitativo de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	INEP/Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.
Questionário preenchido: pesquisa sobre o uso do Sistema Braille	CAIC, Centro de Atendimento integral à Criança
Questionário preenchido: pesquisa sobre o uso do sistema Braille	Escola Municipal Isabel Correia de Oliveira

2011

Descrição do documento	Origem do documento
Número de alunos com deficiência, transtorno global o desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	INEP

**ANEXO C - Lista de documentos municipais/Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade
(2010-2008).**

2010

Descrição do documento	Origem do documento
Carta de apresentação: encaminhamento material eletrônico (laptop).	Ministério da educação/ Secretaria de Educação Especial
Nota fiscal	Laptop e mouse USB para a Escola rural Monte azul

2009

Descrição do documento	Origem do documento
Contrato de doação com encargo nº1585/2009 que entre si celebram a união, representada pelo Ministério da Educação/ Secretaria de educação/Secretaria de educação especial-MEC/SEESP e a Secretaria de Educação do Município de Corumbá/MS	Ministério da educação/ Secretaria de Educação Especial *Material para compor o projeto Salas de Recursos Multifuncionais
Plano de trabalho do Curso de Formação de gestores e educadores	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Executiva de educação

2008

Descrição do documento	Origem do documento
Cadastro dos municípios: programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Coordenação geral de articulação da política de inclusão nos sistemas de ensino
Folder do III Seminário: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria de Promoção da

	Cidadania/ Secretaria Executiva de educação. Apoio MEC/FNDE.
Formulário de cadastro de escolas: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais: escola municipal Tilma Fernandes Veiga; escola municipal Almirante Tamandaré, escola municipal Luiz Feitosa Rodrigues.	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Executiva de educação
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: formulário de avaliação para a Secretaria de Educação	SEESP

ANEXO D - Lista de documentos municipais/Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade (2007).

2007

Identificação do documento	Origem do documento
Avaliação e Monitoramento do Programa de Desenvolvimento da Educação Especial. Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	Ministério da educação/ Secretaria de Educação Especial
Decreto 237, de abril de 2007: Transformar a unidade de apoio à inclusão em Centro Multiprofissional de apoio ao desenvolvimento infanto Juvenil/CMADIJ e da providências.	Nota do jornal diário <i>online</i>
Escola Rachid Bardauil Escola Clío Proença	Coordenação Geral de desenvolvimento de programas da educação especial Secretaria de Educação Especial
Folder: curso de LIBRAS	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania/ Secretaria Executiva de educação/gerência de gestão de políticas educacionais e Núcleo de Programas de Inclusão.
Formulário de monitoramento da ação Adaptação de escolas para a Acessibilidade física. Preenchido pela escola Cyriaco Felix de Toledo.	Coordenação Geral de desenvolvimento de programas da educação especial0 Secretaria de Educação Especial

Formulário de monitoramento da ação Adaptação de escolas para a Acessibilidade física. Preenchido pela escola Angela Maria Perez	Coordenação Geral de desenvolvimento de programas da educação especial Secretaria de Educação Especial
Listagem de quatro escolas com a previsão de construção e adaptação de espaços para uso de pessoas com deficiência.	Escola Cyriaco Felix de Toledo; Escola Ângela Maria Perez Escola Rachid Bardauil Escola Clio Proença
Nota de empenho: construção de rampas e banheiros.	Fundo Municipal de Educação
Nota de empenho: construção de rampas e banheiros.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação-FUNDEB.
Nota de empenho: construção de rampas e banheiros.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação-FUNDEB.
Projeto de curso de Capacitação em libras (40h)	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania/ Secretaria Executiva de educação
Projeto Paralisia Cerebral	CMADIJ/NUESP
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Ação:	MEC/SECADI

formação de Gestores e de educadores	
Resolução n° 005 de 27 de março de 2007. Constitui a Oficina de Produção Braille	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria de Promoção da Cidadania/ Secretaria Executiva de educação.
Relatório sumário- curso de formação de professores/profissionais	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania/ Secretaria Executiva de educação
Triagem auditiva escolar	Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Executiva de Educação/Secretaria Executiva de Saúde CMADIJ.
Contrato de adesão n° 001/2007 que entre si celebram a União, por intermédio do Ministério da Educação, representado pela secretaria da educação, representado pela Secretaria de Educação Especial e a Prefeitura Municipal de Corumbá/ Secretaria Municipal de educação ao Programa de formação continuada de professores na Educação Especial.	MEC/SECADI