



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

MÁRCIA DUARTE DA SILVA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EFICÁCIA DO
PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL EM ESCOLAS DAS
REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE SALVADOR, BAHIA,
BRASIL.**

Salvador

2019

MÁRCIA DUARTE DA SILVA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EFICÁCIA DO
PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL EM ESCOLAS DAS
REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE SALVADOR, BAHIA,
BRASIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador – UCSal, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Área de concentração: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de sujeitos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a PhD. Kátia Siqueira de Freitas

Salvador

2019

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Márcia Duarte da

Acessibilidade e inclusão: a eficácia do Programa Escola Acessível em escolas das Redes Municipal e Estadual de Salvador, Bahia, Brasil / Márcia Duarte da Silva. – Salvador, 2019.
149 f.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação Inclusiva 2. Acessibilidade espacial escolar 3. Pessoa com deficiência
I. Freitas, Kátia Siqueira de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 376.2(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

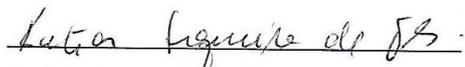
MÁRCIA DUARTE DA SILVA

**“ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EFICÁCIA DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL
EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL: SALVADOR, BAHIA, BRASIL”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas
Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 29 de maio de 2019.

Banca Examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL (orientadora)



Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Teresinha Guimarães Miranda - UFBA

A Nivalda, minha querida mãe, por ter me ensinado a valorizar a educação. Aos meus irmãos e irmãs que, junto com o afeto, proveram muitas vezes o sustento material da nossa família. Ao meu pai Severino e meu irmão Moacir (*in memoriam*). A William Andrade, aluno que despertou em mim a vontade e a coragem de estudar um tema de tamanha relevância.

AGRADECIMENTOS

Porque Deus é o que opera em vós tanto o querer como o efetuar, segundo a sua boa vontade!
Filipenses 2:13

Ao **Deus Pai, Filho e Espírito Santo** rendo graças, porque além de plantar em nós os sonhos, nos capacita para realizá-los!

Eterna gratidão à minha mãe, **Nivalda**, meu maior exemplo e inspiração! Ao meu pai, **Severino** e meu irmão **Moacir** (*in memoriam*), a lembrança do afeto que guardarei para sempre. As minhas irmãs e irmãos, **Marli, Marinei, Ednei, Ivan, Jorge, Marisa e Patrícia** (minha querida Pate) pelas palavras de incentivo e pelo companheirismo, imprescindíveis na minha caminhada. Esta pesquisa vai para todos vocês como justificativa da minha ausência, quando até nas reuniões importantes eu dizia: “não posso ficar porque preciso escrever meu projeto/minha dissertação”.

Gratidão a minha orientadora **Kátia Siqueira de Freitas**, por ter aceitado colaborar como condutora nesta pesquisa. Pela paciência com o meu processo de amadurecimento, incitandome a ir além dos textos que eu apresentava. Pela confiança depositada no meu compromisso na investigação. Pelas aulas em Políticas da Educação e Metodologia, abordagens indispensáveis para apontar o caminho da minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Políticas Públicas, em especial, o querido professor **Antônio Carlos da Silva**, pelo acolhimento ao mestrado, professoras **Inaiá Carvalho e Kátia Sá**, por ter nos aproximado mais da pesquisa no campo social e da escrita científica.

Aos **funcionários** da Universidade, em especial **Cris**, do Comitê de Ética e Pesquisa, por toda ajuda e orientação e **todos** que nos serviram com delicioso café nos intervalos.

Às professoras **Maria de Fátima Pessoa Lepikson e Theresinha Miranda**, pelas sinalizações importantes no meu projeto de pesquisa.

À professora **Vanessa Cavalcanti**, pela inspiração de trabalhar a acessibilidade espacial escolar na perspectiva dos direitos humanos.

A **Mary Castro**, pelo amparo.

A **Carine**, pelo apoio.

Aos meus **colegas** do mestrado, pela partilha de tantos conhecimentos e alegrias, em especial, aos amigos, **Maria Lucia, Milton Vasconcellos e Joacir da Costa**, pelo carinho, amizade e generosidade de compartilharem de suas descobertas e pesquisa.

A minha querida amiga/irmã **Ana Célia**, que usava seu conhecimento psicanalítico para mostrar alternativas mais coerentes.

A **Josefa**, pelas primeiras leituras do meu projeto e grande incentivadora.

A família da **Escola Jorge Amado**, pelo incentivo. Em especial **Christiane Almeida**, **Patrícia Caldeira** e **Deise Ramos**, que demoveram tantos entraves para que eu pudesse trilhar o caminho do mestrado. A **Washington**, pela ajuda oportuna.

A **Vanilda Mazzoni**, pela enorme colaboração.

As **pessoas** que aceitaram participar como **informantes** da minha pesquisa.

A **Jaciara** e **William Andrade**, cuja persistência nos estudos, mesmo em condições adversas serviram de inspiração para este trabalho.

Não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações. (Efésios 1:16)

O ser humano “normal” é precisamente o ser humano “diverso”, e é isso que nos enriquece enquanto espécie. Portanto, a normalidade é que os usuários sejam muito diferentes e que deem usos distintos aos previstos em projetos.

Ana Claudia Carletto e Silvana Cambiaghi, 2008.

SILVA, Márcia Duarte da. **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EFICÁCIA DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE SALVADOR, BAHIA, BRASIL.** Salvador, 2019. 149f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Programa Escola Acessível (PEA), instituído pelo governo federal, visando assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, o direito de compartilharem os espaços de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. O objetivo principal foi avaliar a eficácia do PEA na perspectiva da acessibilidade espacial de alunos com deficiência física, que utilizam cadeira de rodas, em escolas municipais e estaduais da cidade do Salvador, Bahia, Brasil. Delimitou-se como campo de investigação duas unidades de ensino, uma da rede municipal e outra da rede estadual. A metodologia empregada foi qualitativa, mediante abordagem descritiva. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram: análise documental dos fundamentos legais e pedagógicos que norteiam a implementação do programa, entre eles o Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelece os critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e ABNT NBR 9050 que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; questionários aplicados a onze pessoas: 2 gestoras escolares, 4 mães de alunos, 1 aluna, 3 auxiliares de desenvolvimento infantil e 1 engenheira civil; e observação participante realizada mediante tabelas adaptadas pela pesquisadora do Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível, publicado pelo MEC (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009) para exame das condições de orientação, deslocamento e uso no entorno e nas áreas internas das unidades de ensino. Para fundamentação teórica, buscou-se os pressupostos teóricos que nortearam a avaliação da eficácia do PEA. A partir de uma análise crítica, foram identificados nas unidades de ensino, os obstáculos e entraves que dificultam ou impedem o acesso, o movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação. Nesse sentido, constatou-se a ineficácia do PEA. Também foram apresentadas sugestões para que ele atinja suas metas. A avaliação da eficácia do PEA permitiu compreender em que medida seus objetivos são alcançados, destacando a sua relevância na garantia dos direitos fundamentais de alunos com deficiência e na promoção do Estado democrático.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Acessibilidade espacial escolar. Pessoa com deficiência

SILVA, Márcia Duarte da. **ACCESSIBILITY AND INCLUSION: THE EFFICACY OF THE ACCESSIBLE SCHOOL PROGRAM IN MUNICIPAL AND STATE SCHOOLS OF SALVADOR, BAHIA, BRAZIL.** Salvador, 2019. 149f. Dissertation (Master's Degree) – Master in Social Policies and Citizenship. Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research had as object of study the Accessible School Program (ASP), created by the federal government to ensure that students with disabilities, global development disorders and high abilities/gift enrolled in regular classes, have the right to share the learning spaces through access to the physical environment, to teaching and learning resources and to communication and information. The main goal was to evaluate the efficacy of ASP in the perspective of space accessibility for students with physical disability, who use wheelchairs, in municipal and state schools of Salvador, Bahia, Brazil. The field of investigation was limited to two teaching units, one municipal and one state. The methodology was qualitative, through descriptive approach. The techniques to collect data were: document analysis of the legal and educational basis for the implementation of the program. Among them, Decree 5.296/2004, which regulates the Laws 10.048/2000 and 10.098/2000 and states the basic criteria to promote accessibility for people with disabilities or reduced mobility. ABNT NBR 9050 was also studied, as it addresses building accessibility, furniture, spaces and urban equipments. A questionnaire was conducted with eleven people: 2 school managers, 4 students' mothers, 1 female student, 3 child development helpers and 1 civil engineer. At last, participative observation was conducted through tables adapted by the researcher from the Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível, published by MEC (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009) to evaluate the conditions for direction, mobility and use in the surroundings and inside areas of the schools. As theoretical basis, the theoretical premises which guide the efficacy evaluation of the ASP were searched. From a critical analysis, the obstacles that impair or hinder people with disabilities from safe access, movement, circulation and possibility to communicate or access information were identified. Thus, the inefficacy of the ASP was recognized. Suggestions were also made for it to reach its goals. The efficacy evaluation of the ASP allowed the understanding of how its goals are met, highlighting its importance in the guarantee of fundamental rights of students with disabilities and in the promotion of the democratic State.

Keywords: Inclusive education. School space accessibility. Person with disability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CAP - Centro de Apoio Pedagógico

CDPD - Convenção sobre os Direitos das PcD

CEEBA - Centro de Educação Especial da Bahia

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do estado da Bahia

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CF - Constituição Federal

DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEx - Entidade Executoras

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEDAF - Grupo de Educação Especial de Deficientes da Audição e da Fala

GEDAV - Grupo de Educação Especial de Deficientes da Visão

GEDAM - Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira

INFORMS - Sistema de Informações Geográficas Urbanas do Estado da Bahia

MEC - Ministério da Educação

NBR - Norma Brasileira

PAR - Plano de Ações Articuladas

PNE - Política Nacional de Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA - Programa Escola Acessível

PTA - Planos de Trabalho Anual

SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDIG - Setor de Dados e Informações Geoespaciais

SEESP - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SESPE - Secretaria de Educação Especial

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Salvador

SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico

SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Símbolo Internacional de Acesso	47
FIGURA 2 – Quantidade de alunos da Educação Especial incluídos em classes comuns no Brasil (2018) por região	66
FIGURA 3 – Foto de Salvador.....	70
FIGURA 4 – Localização do bairro Boca da Mata.....	84
FIGURA 5 – Localização do bairro Bonfim.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição da matrícula nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes estadual e municipal (Brasil, 2018)	65
GRÁFICO 2 – Total de matrículas na Educação Básica e percentual de alunos da Educação Especial em classes comuns (Brasil, 2018).....	66
GRÁFICO 3 – Percentual de alunos de 4 a 17 ano da educação especial incluídos em classes comuns no Brasil.....	67
GRÁFICO 4 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por dependência administrativa na Bahia (2018).....	69
GRÁFICO 5 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação na Bahia (2018)	69
GRÁFICO 6 – Número de Matrículas da Educação Básica por etapa de ensino em Salvador (2018)	72
GRÁFICO 7 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns em Salvador em 2018, por dependência administrativa.....	73
GRÁFICO 8 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Etapa de Ensino em Salvador (2018).....	73
GRÁFICO 9 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação em Salvador (2018)	74
GRÁFICO 10 – Quantidade de Unidades de Ensino de Salvador atendidas pelo Programa Escola Acessível no período de 2008 a 2017.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018).....	68
QUADRO 2 – Fundamentos legais e pedagógicos do Programa Escola Acessível.....	80
QUADRO 3 – Entidades e unidades executoras do programa escola acessível.....	81-82
QUADRO 4 – Valores para repasse.....	83
QUADRO 5 – Respostas dos questionários.....	100-103

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Principais estratégias estabelecidas pelo PNE para inclusão educacional de PcD (2014 a 2024).....	60
TABELA 2 – Aspectos educacionais da cidade de Salvador em 2010	71
TABELA 3 – Valores totais fornecidos pelo Programa Escola Acessível às escolas municipais e estaduais de Salvador (2008-2017)	77
TABELA 4 – Indicadores da população total residente nos bairros de Boca da Mata e Bonfim, dados relativos ao Grau de Instrução e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).....	86
TABELA 5 – Legenda para leitura da tabela 6.....	87
TABELA 6 – Avaliação da área interna e do entorno das escolas.....	88-92
TABELA 7 – Descrição e fotos de situações encontradas na escola da rede municipal e no colégio da rede estadual.....	92-95
TABELA 8 – Propostas de soluções para os problemas identificados e registrados nas tabelas 6 e 7.....	95-100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1. Entre a lesão e as possibilidades: o movimento das PcD pelo reconhecimento dos seus direitos	29
2.2. O paradigma na educação inclusiva como premissa dos direitos das PcD	35
2.3. Acessibilidade espacial escolar na perspectiva dos direitos humanos	38
2.4. Considerações sobre a inclusão de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas.....	47
2.5. A Política Nacional da Educação na perspectiva das PcD: da integração à inclusão	51
2.5.1. O PNE e as metas para inclusão educacional de alunos com deficiência	59
2.5.2. Panorama da educação inclusiva no estado da Bahia	62
2.5.3. Indicadores de matrícula de alunos da educação especial em classes comuns em 2018: no Brasil e na Bahia.	65
2.5.4. Considerações sobre a educação inclusiva na cidade de Salvador.....	71
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	76
3.1. Estratégias e procedimentos metodológicos	76
3.2. Descrição das técnicas utilizadas, do locus da investigação e dados coletados	79
3.2.1. Análise documental do Programa Escola Acessível	80
3.2.2. Descrição do locus da pesquisa.....	85
3.3. Análises dos dados obtidos.....	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	121
APÊNDICE B: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	125
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(GESTORAS, ENGENHEIRA E ADI)	126

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS	127
APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS	129
APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES DE ESCOLAS.....	131
APÊNDICE G:QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	135
APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES	140
APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO PARA A ENGENHEIRA CIVIL.....	142
APÊNDICE J: QUESTIONÁRIO PARA OS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	145

1. INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil sempre esteve marcada pelo elitismo e pela segregação. As notícias sobre sua gênese vêm do período colonial, quando o ensino elementar se organizou juntamente com o próprio processo de estruturação socioeconômica da sociedade brasileira. É dessa época que surgem registros sobre a exclusão escolar.

Conforme Bittar e Ferreira Jr. (2011, p. 133), os sistemas educacionais brasileiros foram organizados para atender aos interesses sociopolíticos das elites: “As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desfrancizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres”.

Comin (2015) corrobora, ao considerar a educação e o trabalho como fatores inequívocos para diminuir a disparidade de renda, destacando que o acesso desigual à educação foi um traço da sociedade brasileira, tendo consequências profundas sobre os níveis de desigualdades sociais.

De fato, apesar de todo o arcabouço jurídico atinente aos direitos humanos, ainda é possível identificar práticas excludentes impingidas a distintos segmentos, o que leva a perceber que a democratização do saber ainda é uma conquista em andamento. Para as pessoas com deficiência (PcD), esse processo tem sido lento, pois grandes são os obstáculos interpostos no tocante à garantia do direito à educação.

Consoante Margaret Chan, diretora geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), e Robert B. Zoellick, presidente do Grupo Banco Mundial, em todo o mundo as PcD, se comparadas as pessoas sem deficiências, apresentam piores expectativas de saúde, de escolaridade e de participação econômica. Em parte, isso se deve ao fato das PcD enfrentarem barreiras no acesso a serviços, como saúde, educação, emprego, transporte e informação. Tais dificuldades são acentuadas nas comunidades mais pobres. (OMS e BANCO MUNDIAL, 2012, p.11)

A Declaração de Incheon (2016) confirma que

em função dos grandes desafios enfrentados pelas PcD no acesso a uma educação de qualidade e a falta de dados que sustentem intervenções eficazes, é necessário foco especial para garantir o acesso e os resultados de uma educação e aprendizagem de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência. (BRASIL, 2016, p. 11)

Assim, o desafio que está proposto é o da inclusão educacional e social das PcD como axioma de garantia dos direitos humanos. Sendo uma luta histórica, não se espera que as mudanças ocorram de forma célere. No entanto, é possível certificar-se que todas as conquistas passam pelo caminho de uma educação inclusiva.

O movimento mundial pela educação inclusiva se constitui como ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, em classes comuns, aprendendo e participando, sem vivenciar nenhum tipo de discriminação. O paradigma educacional inclusivo se fundamenta na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que se estende em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Percebe-se que a ideia da inclusão se fundamenta em uma filosofia de reconhecimento da diversidade humana, o que corresponde a promover o acesso de todos, a todas as oportunidades, buscando atentar para as peculiaridades de cada indivíduo.

Cabe destacar que o princípio da igualdade é assumido pela Constituição Federal do Brasil desde 1988, quando traz no capítulo I, artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. (BRASIL, 1988)

Todavia, para que a igualdade seja efetiva, há de ser relativa, posto que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que sejam preservadas as condições apropriadas de atendimento às características individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Deve-se disponibilizar as condições demandadas pelas especificidades individuais na garantia da igualdade real.

Logo, considera-se que a ascensão da educação inclusiva contempla além da transformação das concepções e práticas do ensino, tornando impreterível a adequação espacial da escola para atendimento de alunos com deficiências.

De acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009), as características dos espaços escolares e do mobiliário podem potencializar ou dificultar a realização de atividades educativas. A ausência de um simples degrau, por exemplo, já obstaculiza o acesso à sala de aula para um aluno que utiliza cadeira de rodas, comprometendo diretamente a função da educação. Essa situação só poderá ser resolvida com a ação concreta para colocação de uma rampa, com inclinação apropriada, para o deslocamento autônomo e seguro desse aluno. O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível esclarece também que acessibilidade espacial não se define apenas pela expectativa de poder chegar ou entrar num lugar desejado. Contempla a possibilidade de qualquer pessoa poder situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas em nenhum momento. Deve ser possível para qualquer pessoa deslocar-se ou movimentar-se com facilidade e sem restrições. Além

disso, um lugar acessível deve permitir, através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas condições.

Nesse sentido, ambientes escolares inclusivos devem possibilitar não só o acesso físico, como permitir a participação de todos – alunos, professores, familiares e funcionários, nas diversas atividades escolares.

Foi com esse entendimento que, no âmbito federal, foi criado, em 2007, o Programa Escola Acessível (PEA), como medida para efetivação da meta da inclusão plena de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns de escolas públicas da educação básica das redes municipal, estadual e do Distrito Federal.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola para atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, como os demais casos, que implicam em transtornos funcionais específicos. (MEC, BRASIL, 2008)

A inclusão plena corresponde à igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na educação básica¹, visando assegurar o direito de todos os alunos a compartilharem os espaços de aprendizagem.

¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), título III, artigo 4º, atualização de 2018, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio.

Para tanto, é utilizado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a finalidade prioritária do financiamento de ações para promoção da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora. Não obstante, prevê também a possibilidade de aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.

Cumprido destacar que em Salvador, no período de 2008 a 2017, o PEA já contemplou ao todo 252 escolas das redes municipal e estadual com investimento total de R\$2.784.200,00. O PEA constitui um instrumento para promoção da educação inclusiva, e, como todo mecanismo de uma política pública, é necessário que passe por avaliações periódicas e abrangentes a fim de analisar em que medida seus objetivos são alcançados.

Não se trata apenas de uma aferição. Partilha-se do pensamento de Araújo e Rodrigues, quando afirmam (2017, p. 29): “[...] no atual contexto, a análise das políticas públicas tem uma importância renovada, porque pode ser um instrumento de promoção da qualidade das políticas públicas, da exigência, do rigor e da transparência dos gastos públicos.”

Arretche (2001) considera de suma importância a participação popular nas políticas públicas, podendo ocorrer de diversas formas, desde respondendo a questionários de consulta sobre o grau de satisfação com o serviço recebido até organizando grupos permanentes de avaliação do desempenho de uma dada política. Enfatiza que somente é possível impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas a partir de uma avaliação das políticas sociais já existentes, identificando os erros e acertos, assim como seus impactos dentro de uma realidade concreta com todos os envolvidos.

Para que uma política pública possa atingir o fim a que se destinou, é necessário realizar periodicamente diagnósticos adequados: “Não é possível que uma política social seja efetiva e que utilize eficientemente os recursos existentes se não se dispõe de uma análise objetiva da situação social a ser modificada”. (COHEN e FRANCO, 1993, p.31).

Assim, as seguintes questões nortearam a pesquisa: (i) em que medida os objetivos do PEA têm sido alcançados nas unidades de ensino municipais e estaduais de Salvador? (ii) Quais as condições de acessibilidade espacial das escolas da rede municipal de Salvador e da rede estadual da Bahia atendidas pelo PEA (iii) O recurso supre as demandas exigidas para adequação arquitetônica das unidades de ensino?

No entanto, considerando a variedade de pessoas que compõem o público-alvo do programa – PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, e

considerando que cada deficiência requer uma adequação específica do espaço, julgou-se pertinente uma análise também seguindo o critério para atendimento de cada grupo. Neste caso, delimita-se o estudo na expectativa da inclusão de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas.

Dessa forma, foi estabelecido como objetivo geral desta pesquisa avaliar a eficácia do PEA na perspectiva da acessibilidade espacial escolar de alunos com deficiência física, que utilizam cadeira de rodas, em escolas municipais e estaduais da cidade do Salvador.

Por avaliação de eficácia, conforme Arretche (1998, p. 34), entende-se a avaliação feita entre as metas propostas e as alcançadas pelo programa ou entre os instrumentos previstos para sua implementação e aqueles efetivamente empregados. Ressalta ainda que a avaliação de eficácia é a mais usualmente empregada nas avaliações de políticas públicas, pois é a mais exequível e menos custosa de ser realizada.

Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) avaliar as condições de acessibilidade espacial escolar de alunos com deficiências que utilizam cadeiras de rodas; (ii) verificar os mecanismos de gestão do programa em escolas da rede municipal de Salvador e estadual da Bahia; e (iii) identificar os fatores que favorecem e os que obstam a eficácia do PEA.

Para atender a esses objetivos, foi delineado o método descritivo dentro da abordagem qualitativa, utilizando como técnicas a análise documental, questionários (GIL, 2002) e a observação participante. (MARCONI e LAKATOS, 2002).

Para análise documental, foram selecionados os instrumentos legais e pedagógicos que fundamentam e orientam a implementação do PEA.

Os questionários foram aplicados a 11 participantes: 4 mães de alunos, 1 aluna, 2 gestoras escolares, 3 auxiliares de desenvolvimento infantil e 1 engenheira civil.

A inserção dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) nesta pesquisa se justifica pelo fato dos três alunos da escola municipal, público-alvo do PEA e sujeitos principais desta investigação, não apresentarem condições mentais para compreenderem e responderem as perguntas pertinentes ao objeto investigado. Portanto, os ADI são responsáveis por auxiliar os três alunos nos deslocamentos e atividades diversas na escola durante todo o período letivo.

A observação participante foi realizada em duas unidades de ensino público localizadas em Salvador. Uma recebeu o recurso em 2013, atende a etapa do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem 499 alunos matriculados, três com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas, integra a esfera municipal de Salvador e está situada no bairro de Boca da Mata na região de Cajazeiras. A outra recebeu o recurso em 2016,

atende a etapa do Ensino Médio, tem 722 alunos matriculados, uma com deficiência física e utiliza cadeira de rodas, está situada no bairro do Bonfim na região da cidade baixa, compõe a rede estadual da Bahia. Ambas são consideradas de grande porte.

Para observação participante, foram desenvolvidas pela pesquisadora, três tabelas de acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009): As tabelas 6 e 7 serviram para exame e registros das condições de acessibilidade espacial (orientação, deslocamento e uso) de alunos com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas no ambiente interno e no entorno das escolas, e a tabela 8 com propostas de soluções para os problemas identificados.

A escolha das unidades de ensino fundamentou-se nos seguintes critérios: (i) estar localizada na região metropolitana de Salvador; (ii) ter recebido e utilizado o recurso do PEA; e (iii) ter no período de 2018 alunos com deficiências e que utilizam cadeira de rodas.

A motivação para a pesquisa sobre o PEA despontou no decurso de um estudo exploratório sobre acessibilidade espacial escolar na perspectiva da educação inclusiva. Buscava-se naquele momento compreender os pressupostos legais que asseguravam o direito de alunos com deficiência de estudar numa escola acessível.

A inquietude surgiu a partir da experiência da autora há mais de uma década no exercício do magistério e a constatação das condições precárias das escolas no atendimento de alunos com deficiências.

Nesse período, verificou-se que algumas escolas realizavam a matrícula desses alunos sem, no entanto, ter condições de atender as suas necessidades, já que as estruturas arquitetônicas não permitiam a acessibilidade espacial. Essas escolas não cumpriam, entre outras determinações, as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, Lei 8.069/1990), que orienta as unidades de ensino a realizarem a matrícula de PcD e procurar adaptar o ambiente e capacitar os seus professores, o quanto antes, conforme atesta o artigo 54 na alínea III: “atendimento educacional especializado a PcD, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Do mesmo modo, o Decreto 3.298/99, Seção II, item VI versa sobre a condição de igualdade no acesso aos benefícios aos alunos, com ou sem deficiências, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Nota-se que crianças com deficiência e em situação de pobreza são alvos frequentes da violação de direitos humanos, enfrentando a discriminação em dose dupla, compondo um universo populacional extremamente vulnerável. Segundo Werneck (2007, p. 20), “Pessoas com deficiência costumam ficar mais pobres porque não conseguem estudar, obter informação,

trabalhar, cuidar da saúde, se desenvolver amplamente”. Por isso, deve existir, por parte do Estado e da sociedade civil, superior interesse em resguardar seus direitos, como o atendimento adequado à sua deficiência e idade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD (ONU, 2006) reconhece o fato de que a maioria das PcD vive em condições de pobreza, o que termina por impactar negativamente a vida cotidiana dessas pessoas.

Constatou-se também que há diversos dispositivos legais indicando a adequação espacial escolar para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, a falta de acessibilidade ainda constitui um fator para a exclusão. (RIBEIRO, 2004; DUARTE e COHEN, 2004; BENVENGNÚ, 2009; DISCHINGER, ELY e BORGES, 2009; CAMPOS, 2015). O que é um contrassenso, posto que a educação não pode prescindir dos direitos humanos e a escola se constitui como espaço por excelência para o exercício de cidadania.

Nesse sentido, o Estado deve garantir, nesse ambiente singular, infraestrutura adequada para o fortalecimento de realizações emancipatórias, onde estudantes possam se perceber como pessoas de direito, e, de modo concomitante à aprendizagem dos conteúdos característicos de cada disciplina, ter acesso às implementações legais quanto às suas especificidades.

Campos *et al* (2010, p. 232) ratificam que a escola se apresenta como ambiente intensificador das interações entre informação, conhecimento e comunicação. Um espaço propício à provocação do caráter ativo do sujeito para a sua atuação de forma consciente no processo de autoconhecimento e autoconstrução.

Benvegnú (2009) destaca que a escola possui um papel singular, dado que é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. É o lugar onde se ensina e se aprende as noções de igualdade de direitos e de oportunidades, onde se constrói e se pratica a condição de ser cidadão.

Ademais, pondera-se a importância da relação afetiva que a pessoa desenvolve no ambiente escolar, tanto com outras pessoas com as quais convive, quanto em relação ao espaço. No dizer de Duarte e Cohen (2004, p. 5), “[...] é necessário que o processo cognitivo se desenvolva através da percepção e da apreensão do espaço para que o indivíduo possa conhecê-lo e ter a consciência da possibilidade de sua atuação sobre ele”.

Para que alunos com deficiências possam desenvolver o vínculo afetivo com o espaço escolar, é necessário que transitem, conheçam, se apropriem e atuem sobre ele. Sem esse sentimento de pertencimento, as funções da educação estarão colocadas em xeque.

O projeto político pedagógico elaborado pelas redes de ensino não pode centrar as expectativas quanto ao sucesso dos estudantes observando algumas variáveis e descartando outras.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 também faz essa menção. Estabelece como estratégia no item 4.6: “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 [...]” (BRASIL, PNE, 2014, p. 56).

Portanto, um estudo nesse âmbito busca fiscalizar o cumprimento dos instrumentos legais, identificar as necessidades de alunos com deficiência, localizar possíveis barreiras físicas, mas, principalmente, poder veicular suas experiências, na tentativa de encontrar alternativas para que a escola se torne inclusiva.

Para esse empreendimento, resta atentar aos desafios que compelem a pesquisa no campo social. Gondim e Lima (2006) consideram essa tarefa como artesanato intelectual. As habilidades são apreendidas gradativamente, no decorrer do processo de diálogo com os “artesãos” mais experientes, mas requer também a destreza para manusear de forma concatenada todos os elementos que compõem a investigação. “É um exercício de como fazer a pesquisa, em que o aluno se familiariza com os procedimentos próprios da investigação científica”. (GONDIM e LIMA, 2006, p. 15).

Para a pesquisa no campo social, como afirmam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), é essencial a ruptura com o saber aparente. Essa talvez seja a tarefa mais difícil, porque a proximidade com o objeto de estudo produz o tempo todo concepções ilusórias, requerendo do pesquisador senso crítico e vigilância permanente. O autor aconselha que todos os esforços devem ser empreendidos para o afastamento das prenoções. Trata-se de uma verdadeira depuração do conhecimento, onde se inclui a crítica da linguagem comum, reconhecendo que as palavras não são vazias dos seus significados, mas se apresentam como representações sucintas, afastando as funções sociais que desempenham.

Paugam (2015) igualmente adverte que a questão que se impõe não é de saber se é desejável ou não que o pesquisador tenha afinidade com o seu tema, mas em reconhecer e enfrentar os inconvenientes da análise feita de dentro e a análise feita de fora, por isso se exige o esforço para abandonar os prejulgamentos.

Assim, ao identificar as barreiras arquitetônicas para alunos com deficiência que utilizam cadeira de rodas, primeiro houve o incômodo, depois a inquietação e, por fim, a motivação para a pesquisa. Seguindo as orientações dos autores supracitados, a presente

pesquisa debruça-se sobre o papel da educação na perspectiva dos direitos humanos, o que aponta para o sentido do paradigma da inclusão e para como ele reclama a acessibilidade espacial escolar de forma efetiva.

O trabalho se desenvolve ciente do compromisso político e pedagógico que se pretende estabelecer com a educação inclusiva, compreendendo a acessibilidade espacial escolar também como fator decisivo para a inclusão. Gewirtz e Cribb (2011, p. 101) apontam para essa responsabilidade. Enfatizam que os pesquisadores em estudos sociais não estão envolvidos apenas em descrever e explicar, mas fazem também julgamentos e escolhas ao mesmo tempo valorativos e políticos em cada etapa da investigação, incluindo a reflexão sobre as implicações práticas e políticas da pesquisa:

Inevitavelmente enraizados em todo trabalho sociológico estão pontos de vista a respeito de quais questões devem ser consideradas proveitosas para a pesquisa, quais processos ou resultados devem ser considerados desejáveis e como a responsabilidade por determinados resultados é ou deveria ser distribuída.

Dessa forma, esta pesquisa visa contribuir para ampliação da discussão sobre a temática da acessibilidade espacial escolar como fator decisivo para inclusão educacional de alunos com deficiência, bem como sobre a importância da participação e intercâmbio entre familiares de alunos, comunidade escolar, secretarias de educação e os setores do MEC. Com isso, almeja colaborar para a eficácia do PEA.

Feitas essas considerações, este trabalho apresenta, além da introdução, três capítulos: fundamentação teórica, delineamento metodológico e considerações finais.

O capítulo 2 dedica-se à fundamentação teórica. Disserta o protagonismo das PcD na luta pelo reconhecimento dos seus direitos, culminando com a mudança do modelo biomédico para o modelo social de deficiência. Apresenta ainda os pactos internacionais e as referências legais e pedagógicas que norteiam o paradigma da educação inclusiva. Destaca a acessibilidade espacial escolar na perspectiva dos direitos humanos. Discorre sobre a inclusão de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas. Do mesmo modo, discorre sobre a política nacional da educação na perspectiva da inclusão em níveis nacional, estadual e municipal; assim como os indicadores atuais (2018) da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns.

Na sequência, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação do percurso da investigação, explanando as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa: a análise documental do PEA; o contexto das duas unidades de ensino; a coleta e análise dos dados.

Nas considerações finais é desenvolvida uma síntese da pesquisa realizada, descrevendo o contexto das duas unidades de ensino, com destaque na relação entre os pressupostos do PEA

e as informações coletadas nas escolas, ressaltando os elementos que dificultam a eficácia do programa na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas. Dedicar-se ainda a esboçar algumas sugestões para a eficácia do programa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo apresentar-se-ão os pressupostos teóricos que nortearam a análise da eficácia do PEA. Focaliza-se os tratados internacionais, a legislação nacional e a revisão bibliográfica fundamentada nas pesquisas de diversos autores, dentre eles: Mantoan (2003), Duarte e Cohen (2004), Diniz (2007), Ferreira, W.B (2009), Lanna Junior (2010), Miranda (2012), Jannuzzi (2012) e Carvalho (2014).

2.1. Entre a lesão e as possibilidades: o movimento das PcD pelo reconhecimento dos seus direitos

Partindo da premissa “nada sobre nós sem nós”, expressão que marca o movimento das PcD, evidencia-se que a mudança de paradigma do modelo biomédico de deficiência para o modelo social decorreu em grande medida do engajamento das próprias PcD na luta pelo reconhecimento dos seus direitos.

Nesse sentido, destaca-se a carta de Paul Hunt, sociólogo com deficiência física, endereçada ao jornal inglês *The Guardian*, em 1972, na qual externa sua indignação pela maneira segregada com que as PcD eram tratadas na época.

Nela, Hunt abordava a questão do isolamento físico e intelectual, no qual as PcD estavam acometidas e, principalmente, propunha a formação de um grupo que desse voz às reivindicações dessas pessoas. A discussão sobre o assunto ganhou outro sentido quando as PcD reivindicaram a palavra para falar delas mesmas. (VIEIRA, 2017, p.1)

A carta de Hunt foi capaz de arremeter vários outros grupos discriminados no Reino Unido e, posteriormente, em 1976 culminou com a criação da *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS).

Diniz (2007, p.15) esclarece que já existiam há pelo menos dois séculos locais onde as pessoas com diferentes lesões físicas ou mentais recebiam cuidados e até mesmo orientação educacional, mas o objetivo era o de afastar as pessoas lesionadas do convívio social ou de tentar normalizá-las para, se possível, uma futura ressocialização.

Diferentes das instituições cuidadoras, a UPIAS foi a primeira organização política formada e gerenciada por PcD capaz de articular uma resistência política e intelectual ao modelo médico que compreendia a deficiência como uma consequência natural da lesão. O questionamento feito pela UPIAS era que a concepção sobre deficiência deveria deslocar-se do âmbito médico para o debate no campo sociológico, na tentativa de rever a incapacidade social de prever e incorporar a diversidade.

O objetivo da UPIAS era denunciar as construções sociológicas que descreviam a lesão como desvantagem natural, pois a opressão social não era resultado da lesão, e sim consequência dos ordenamentos sociais excludentes. Com efeito, o tema da deficiência extrapolou a esfera médica e passou a ser uma questão de intervenção estatal através de políticas públicas. (DINIZ, 2007, p. 17).

Maior e Bezerra Jr. (2016) ratificam que foi preciso desconectar lesão de deficiência. Enquanto a lesão é algo objetivo, a deficiência é a maneira como lesão impacta o convívio da pessoa na sociedade. A performance da PcD no mundo depende não apenas da lesão, mas do tipo de ambiente que acolhe ou não acolhe a particularidade de cada um. Citam como exemplo a falta de acessibilidade na cidade do Rio de Janeiro, que torna o cadeirante muito mais deficiente do que um cadeirante em Oslo ou Copenhague, cidades europeias cujas estruturas permitem à pessoa em cadeira de rodas ter uma vida mais autônoma.

Carvalho (2014, p. 28) acentua que a ideia de deficiência apontava para um determinismo e fatalismo social, pois tinha consequência direta na imagem de incapacidade do indivíduo de levar uma vida plena, condicionando-o a uma relação de desvantagem em relação aos ditos “normais”.

Concomitantemente ao movimento das PcD, houve uma guinada acadêmica dos estudos sobre deficiência. A partir do ano 1970, a deficiência deixou de ser uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa, passando a ser um conceito mais complexo, que reconhece a lesão, mas também denuncia a estrutura que oprime a pessoa por conta da deficiência. (DINIZ, 2007, p. 9).

Frente à nova perspectiva, foi preciso reformular a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) proposta pela OMS, que deu origem à atual Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Com a reformulação, foi possível pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, vistas agora não apenas como consequência das condições de saúde/doença, mas determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social, pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação.

A CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais. (FARIAS e BUCHALLA, 2005, p. 189).

Sobre essa questão, a OMS (2012) chama atenção que o modelo médico e o modelo social costumam ser apresentados de maneira separada, mas a deficiência não deve ser abordada como algo puramente médico, nem como algo puramente social: PcD frequentemente podem apresentar problemas decorrentes de seu estado físico, o que requer uma abordagem mais equilibrada sobre os diferentes aspectos da deficiência.

Na senda em que a que a deficiência passou a ser um termo político, expressando uma desvantagem social que oprimia as PcD, era preciso revisar os termos como “pessoa portadora de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” e outros mais depreciativos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos”, que demarcavam o isolamento social desse grupo.

Na busca por novas denominações que pudessem romper com a imagem negativa que caracterizava as PcD como um fardo social, surgiu a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma contraposição à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então.

Posteriormente, foram adotadas expressões como “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais” ou “excepcional”. Mas esses termos continuaram sendo questionados, pois não se ajustavam à reivindicação de equiparação de direitos do Movimento das PcD.

Carvalho (2014) refere-se ao alerta dado por Zola (1993) sobre o poder que as palavras têm para estigmatizar, na medida em que os nomes e adjetivos podem igualar o indivíduo com a deficiência. Sugere cautela no uso do verbo “ser” no lugar do “ter”, sendo mais apropriado dizer “ele tem uma incapacidade” ao invés de dizer “ele é incapaz”.

No liame do debate sobre os direitos humanos, mediante ampla discussão em que foram partes ativas as próprias PcD, foi aprovada pela ONU em 2006 a Convenção sobre os direitos das PcD (CDPD) reconhecendo em seu preâmbulo (CDPD, alínea “e”, p. 4) que a deficiência é um conceito em evolução, pois é possível constatar que resulta da interação entre PcD e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Com esse entendimento, a CDPD inaugura no artigo 1º o conceito contemporâneo de PcD como “aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (ONU, CDPD, 2006, p. 5)

De acordo com o relatório da OMS (2012), mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência. Dessas, cerca de 200 milhões vivenciam dificuldades funcionais consideráveis. Além da incidência na população de idosos, mais suscetíveis a limitações de locomoção. A OMS também esclarece, que a desigualdade é uma das principais causas dos problemas de saúde, e, portanto, da deficiência. As mudanças no ambiente, podem melhorar a saúde, evitar incapacidades e proporcionar uma melhor qualidade de vida para as PcD.

Com o aumento global de doenças crônicas como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais, a tendência é aumentar a população das PcD. “São pessoas que dependem de uma série de políticas públicas de inclusão, especialmente nas áreas de educação, saúde e trabalho, para que possam exercer sua cidadania em plenitude”. (OMS, 2012)

Com vistas à garantia dos direitos das PcD, no Brasil, a Convenção da ONU sobre os Direitos das PcD foi incorporada à legislação brasileira em 2008. Ela integra o ordenamento nacional com status de emenda constitucional, nos termos previstos no artigo 5º, §3º da Constituição, através do Decreto 186/2008. O país reconheceu, então, um instrumento que gera maior respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2008).

Essa conquista foi o resultado do protagonismo de pessoas que se vincularam ao movimento das PcD no Brasil, que desde o ano de 1970 começaram a se mobilizar na luta por seus direitos e liberdade como forma de se assegurar a justiça social. Entre os protagonistas estão lideranças com deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, participando do movimento seja na sua gênese ou na sua consolidação.

O movimento foi impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que, a partir de 1948, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), iniciou um intenso debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como alicerce da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

As PcD foram por muitos anos tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se articularem em movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta e embates políticos, mas também com conquistas importantes, embora, em muitos momentos, sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade.

De acordo com Lanna Junior (2010), é possível evidenciar como se deu a participação das PcD no cenário brasileiro. Já em meados do século XX, identificam-se no Brasil associações

criadas e geridas pelas próprias PcD, que motivadas pelo espírito de solidariedade se reúnem em organizações locais. Não tinham, *a priori*, objetivo político prioritariamente definido, mas visavam apenas o auxílio mútuo e a sobrevivência. Posteriormente, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 70.

No final dos anos 1970, com as ações dos grupos locais, o movimento ganhou visibilidade e fomentou articulação para uma mobilização nacional capaz de influir diretamente na conjuntura política do período pós ditadura militar, com o processo de redemocratização brasileira.

Em 1979, organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência formaram a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes com o intuito de fortalecer as estratégias de luta por direitos. Nesse contexto, a PcD ganhou relevância, situação reforçada com o AIPD em 1981.

A Comissão Nacional do AIPD foi instalada no Brasil em 1980. Foi instituída no Ministério da Educação e Cultura (MEC), formada por diversos segmentos, mas não possuía nenhuma vaga para entidades formadas por PcD. O que causou a insatisfação por parte do movimento. A Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes repudiou a ausência de PcD na Comissão e solicitou, por meio de carta, ao presidente da República, general João Batista Figueiredo, a alteração do Decreto que instalou a Comissão Nacional, que garantiu que tais pessoas comporiam as subcomissões estaduais que seriam criadas.

As mobilizações e reivindicações das PcD ganharam visibilidade. A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década, que possibilitassem às PcD integrar e participar da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho.

No final da década de 1980, surgiu a ideia de se estabelecer no Brasil o Movimento de Vida Independente (MVI). Trata-se de movimento de inclusão social cuja filosofia foi orientada pelas próprias PcD, que recusavam a ideia de dependência total das instituições, de especialistas e de familiares, que decidiam tudo por elas.

Até então, estávamos vivendo os avanços alcançados pelo movimento político das PcD, iniciado na década de 70, e formando as principais lideranças para reivindicarem a defesa de seus direitos. O movimento adquiriu forças e expandiu-se, revelando a força de um grupo que se quis representar como protagonista daquela ação. E isto em plena época do regime de exceção que o país vivia. (MARTINS, 2017b, p.1)

O MVI tem por princípio o fortalecimento do protagonismo da PcD para uma vida independente e autônoma, enfatizando a inclusão social e reconhecimento da diversidade humana.

Após o fim da ditadura militar, o Brasil experimentou a expectativa da consolidação de um sistema democrático de governo efetivo, e, para isso, iniciou-se o processo de elaboração de uma nova constituição. O movimento das PcD não aceitou ficar à margem desse processo.

A ideia de autonomia também permeou as discussões sobre a constituição de 1988. As PcD participaram ativamente das discussões da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Assuntos relacionados a esse grupo foram tratados na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social, que realizou oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões atinentes às PcD.

Uma das principais reivindicações das PcD era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e sim a autonomia. A Comissão Provisória de Estudos Constitucionais havia elaborado um capítulo intitulado “Tutelas Especiais”, específico para as PcD e com necessidades de tutelas especiais. O movimento não queria as tutelas especiais e reivindicava que os dispositivos constitucionais voltados para as PcD integrassem os capítulos dirigidos a todos os cidadãos.

No entanto, após a fase de sistematização do texto da constituição a ser votado em plenário, as propostas do movimento das PcD não foram incorporadas da forma esperada. Então, o movimento preparou um projeto de Emenda Popular e iniciou campanhas em todo o Brasil para recolher as 30 mil assinaturas necessárias para submetê-lo à ANC. A Emenda Popular n° PE00086-5 foi submetida à ANC contendo 14 artigos sugerindo alterações no projeto da constituição, onde coubessem temas como igualdade de direitos, discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito à informação, educação básica e profissionalizante.

O movimento das PcD logrou êxito com a demanda, conseguindo superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das PcD na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante como referencial de proteção por parte do Estado aos direitos das PcD. No período de debates da constituinte, os grupos de PcD tiveram uma notável participação, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em vários segmentos: educação, saúde, transporte e espaços arquitetônicos. A partir da constituição, foi possível avançar em outros dispositivos legais em defesa da dignidade humana, como a proposta educacional inclusiva.

2.2. O paradigma na educação inclusiva como premissa dos direitos das PcD

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, o arranjo de escolas e classes especiais passa a ser repensado, direcionando para uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

No âmbito internacional, diversos instrumentos serviram de base para o paradigma da educação inclusiva. Pode-se assinalar a própria DUDH (ONU, 1948) como fonte inspiradora para a proposta inclusiva, ao afirmar que toda pessoa tem direito à educação.

No compromisso dos pressupostos da DUDH, a Declaração de Jomteim (Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Incheon (2016) estabeleceram planos de ação em prol da universalização do ensino e promoção da equidade para grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, remetem não só as PcD, mas à incorporação de um universo multifacetado de sujeitos e suas diferenças étnicas, sociais, políticas, religiosas, entre outras, provenientes das mais variadas circunstâncias, no sistema educacional, e ainda proclama a necessidade de transformações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos. (OLIVEIRA, CORREIA e RABELLO, 2011, p. 31)

A Declaração de Salamanca (1994, p. 1-3) preconiza que escolas regulares que possuam essa orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras e inclusivas e alcançando educação para todos. Dessa maneira, as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A inclusão parte da premissa de que a escola deve se ajustar aos seus estudantes, ao invés de esperar que os estudantes se ajustem à escola. Ela tem o compromisso e a responsabilidade de introduzir o estudante no mundo social, cultural e científico, sendo isso seu direito inalienável. A educação inclusiva assegura aos alunos com ou sem deficiência a oportunidade de aprenderem uns com os outros e reduz o estigma experienciado por alunos que anteriormente estavam segregados.

Sasaki (1999, p. 9) assinala que, dentro da proposta inclusiva, as escolas devem ser estruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial. É o sistema educacional que deve ser adaptado às necessidades de seus alunos.

Mantoan (2003) sustenta que vivenciamos uma crise de paradigma. Nesse contexto, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Nesse sentido:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13)

A inclusão envolve não apenas a presença dos alunos na escola, mas conjuga participação e realização. Inclusão e exclusão estão intimamente interligadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão. A inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que assumiu o compromisso de acolher e garantir a permanência de todos, e não aquela que acha que já atingiu um estado perfeito. (AINSCOW, 2009, p. 20).

Entretanto, promover mudanças não é um empreendimento simples, pois não bastam as regulamentações de leis e acordos se não houver uma mudança radical de paradigma.

Forest e Pearpoint (2011) destacam que, a princípio, as mudanças afligem e assustam, afinal de contas desde cedo os seres humanos são acostumados e treinados a dar primazia aos conteúdos ao invés de acolher as condições de aprendizagem diferenciadas. Por isso a dificuldade e até mesmo resistência às mudanças. Mas, como se trata de uma questão de sobrevivência, pois o que está em jogo são os direitos humanos, realizá-las torna-se imperativo, uma vez que não se pode excluir ninguém. O medo é simplesmente o primeiro obstáculo a ser superado.

A promoção da educação inclusiva implica proceder a várias mudanças: na forma de olhar as diferenças e aprender a lidar com elas, nas políticas educacionais, no trabalho pedagógico, na adaptação dos currículos e na adequação arquitetônica do espaço. O que corresponde a afirmar que nenhum desses aspectos deve ser visto isoladamente, correndo o risco de comprometer toda a estrutura educacional.

Atente-se para a diligência em conjunto. A aprendizagem dos alunos com deficiência não deve ser uma questão apenas para pedagogos ou especialistas na educação especial, tanto quanto a preocupação com a acessibilidade espacial não deve ser exclusiva dos arquitetos e engenheiros. Essa visão fragmentada está ultrapassada e não dá mais conta de responder aos vários apelos pela transformação.

O compromisso com a educação inclusiva requer esforços no sentido de não se deter em apenas em um fator. Por outro lado, requer que cada um dos aspectos seja visto de forma minuciosa, com olhar mais atento, para que todos tenham seus direitos respeitados e resguardados.

Ainda há de se considerar que, devido à complexidade que envolve a educação especial, o atendimento às PcD provoca dúvidas, insegurança, além de opiniões polarizadas. Há aqueles que defendem unidades escolares diferenciadas com professores especialistas em educação especial. Alegam que as classes comuns não possuem as condições adequadas para o público com deficiência.

No outro polo, há os que defendem a ideia de todos estudando em classes comuns com atendimento especializado no contra turno, pois, dessa forma, se estará democratizando a educação e diminuindo a exclusão escolar.

De qualquer sorte, é preciso abordar a questão dos excluídos dentro da escola, pois não basta garantir somente a matrícula dos alunos com deficiência. É necessário o investimento em ações que assegurem a acessibilidade espacial nas escolas. (DISCHINGER, ELY, BORGES, 2009, p. 21)

Para tanto, são imprescindíveis ações mais solidárias e plurais de convivência. A escola tem que mudar para contemplar o direito de todos e assistir às necessidades de cada aluno, pois é o ambiente por excelência para arregimentar esforços e fomentar atitudes de compromisso com a inclusão.

Miranda (2012) corrobora ao afirmar que a inclusão, assumida como um novo paradigma social e educacional, vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade. O discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade.

Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente. Nessa perspectiva, sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade do extramuro escolar. Nesse sentido, a ciência e a tecnologia têm se constituído nos principais agentes de proposição e de determinação dessas mudanças. (MIRANDA, 2012, p. 128)

Na visão de Carvalho (2014), para a escola ser um espaço inclusivo, depende da articulação das políticas públicas, das diretrizes dos órgãos responsáveis pela gestão municipal, estadual e federal. Depende da atitude de professores e gestores e de outros profissionais que fazem parte do cotidiano da escola. Além disso, tem que contar, nas suas dimensões físicas, com salas de aulas, bibliotecas, dependências administrativas, quadras de esporte, refeitórios e

outros aspectos correspondentes à arquitetura e engenharia, para acessibilidade física com maior autonomia e segurança.

Conforme Lima (2016), as mudanças ocorridas em escala mundial no decurso do século XX revelam a inquietação pela necessidade de reorganização em todas as dimensões, inclusive da escola. Almeja-se um processo educacional que promova o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o crítico, participativo, consciente de si, de sua responsabilidade na construção de seu saber; que fortaleça as múltiplas competências e sua capacidade de solucionar problemas, que lhe permita não apenas sobreviver ao mercado de trabalho, mas que o faça ascender socialmente e capacite a lutar por transformações sociais significativas.

Desse modo, a proposta inclusiva remete a uma educação plural, democrática e transgressora. É um equívoco supor que o modelo inclusivo se destina exclusivamente aos alunos com deficiência. Ela abrange a diversidade, seja de gênero, etnia, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Não se pode entender a inclusão em uma escola onde os alunos não estejam integrados e aprendendo.

Promove-se a inclusão quando a incapacidade é retirada da deficiência, associando-a mais ao meio ambiente e ao espaço das relações, em sua resposta desfavorável à diversidade humana. São as barreiras humanas, expressas especificamente no preconceito, estigma e discriminação que mais criam os impedimentos, as desvantagens e a exclusão das PcD, fazendo-se então valer a defesa de seus direitos por meio do arcabouço jurídico e da Convenção sobre os Direitos das PcD, com status no Brasil de emenda constitucional. (MARTINS, 2017b, p. 1).

A proposta inclusiva veio derrubar muitas barreiras no que se refere ao atendimento educacional da PcD. Contudo, ainda existem muitas outras a serem enfrentadas, pois a segregação e a marginalização ainda permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais.

Destarte, a inclusão e a equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma de educação transformadora. Para tanto, é imprescindível enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem e realizar mudanças nas políticas de educação, pois, nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (INCHEON, 2015)

2.3. Acessibilidade espacial escolar na perspectiva dos direitos humanos

Considerando que a educação não pode prescindir dos direitos humanos, a escola se constitui como espaço por excelência para o exercício de cidadania. Para tanto faz-se necessário atentar para o direito da PcD à acessibilidade espacial escolar.

De acordo com art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.1456/2015), para fins da aplicação da lei, consideram-se acessibilidade:

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.

Cumpre destacar que no primeiro Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU em 1993, foi instituído o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, visando a promover, estimular e orientar compromissos em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana.

Nota-se a palavra “acesso”, descrita no artigo 21, item 2 da DUDH: “Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.” Só tem sentido como exercício de um direito se tomado na sua amplitude, o que corresponde a inscrevê-la na perspectiva de liberdade plena. Desse modo, qualquer barreira interposta para a acessibilidade da PcD ao serviço público já viola um dos princípios primordiais da DUDH.

O descumprimento do artigo 21, item 2 da DUDH (1948), no qual se insere o direito civil e constitucional² de ir e vir, já compromete diretamente a demanda de um direito social, neste caso, da instrução. Como reivindicar o direito assegurado no artigo 26, que expressa que todo ser humano tem direito à instrução, se as PcD têm impedimentos para transitar nas próprias dependências das instituições de ensino? Como orientar a instrução para promoção do desenvolvimento pleno do ser humano e do fortalecimento pelas liberdades fundamentais se as PcD têm sido cerceadas dos seus direitos fundamentais?

É pertinente notar que a educação se apresenta estreitamente ligada ao exercício da cidadania. Todavia, segundo Carvalho (2002, p. 9), tornou-se costume estratificar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. “O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos”.

O autor aponta os direitos civis como os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Desdobram-se em diversas garantias nas quais se insere a de ir e vir. Salienta que podem existir direitos civis sem os direitos políticos ou sociais, mas

² Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 5º, inciso XV: “É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”.

nunca o contrário, porque para o exercício de outros direitos pressupõe-se o espaço da liberdade para opinar e participar concretamente.

Partindo dessa conjectura, pode-se deduzir que a educação, estando situada no campo do direito social, somente poderá acontecer de forma efetiva se o direito civil de liberdade de ir e vir for respeitado *a priori*. A não garantia de acessibilidade espacial escolar seria uma tentativa de impor aos estudantes com deficiência a condição de cidadãos incompletos. Carvalho (2002, p. 10) enfatiza que: “Em tese, eles (direitos sociais) podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários.”

Ressalta-se que o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos (2006) coloca o acesso à instrução como forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. O que equivale a dizer que adequar a arquitetura da escola com o escopo da educação inclusiva, além do respeito pela dignidade humana, é uma forma de potencializar os sujeitos na busca dos seus direitos.

No Brasil, assim como na América Latina, a Educação em Direitos Humanos surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos. Possibilita a abordagem teórica-crítica da educação, considerando que seus objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais.

No plano político-institucional, a partir de 1996 o Estado brasileiro criou o Programa Nacional de Direitos Humanos, transformando-os em eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa desses direitos. (BRASIL, 2009) Entretanto, só em 2003 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através de Portaria 98/09 de julho de 2003, (BRASIL, 2003) com a atribuição de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações de formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas na área de direitos humanos e políticas de promoção da igualdade de oportunidades.

A descrição, ainda que de forma sucinta, dos pactos internacionais e das leis que vêm sendo implementadas no Brasil, consubstancia os parâmetros norteadores sobre o processo educacional, tendo em conta os direitos humanos. Todavia, somente ter essas referências na lei, por si só, não cria as condições para as mudanças necessárias. É imperativo o compromisso

coletivo (Estado e sociedade) para que as leis não se tornem infrutíferas. No que tange à adequação espacial escolar, ela deve priorizar sempre a dignidade humana no reconhecimento que existem direitos universais e inalienáveis.

Arroyo (1999) sinaliza que a escola trabalha com sujeitos de direitos e, quando ela não reconhece isso, se torna excludente. O caminho para a universalização da educação básica perpassa pela ampliação da consciência sobre os direitos humanos. “O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p. 73). Depreende-se daí que a educação inclusiva se fundamenta no reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos, dessa forma, é direito dos alunos com deficiência ter acessibilidade espacial escolar.

Para Carbonari (2007), a violação dos direitos humanos produz vítimas porque impossibilita a pessoa da produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser.

Nesse sentido, proporcionar a acessibilidade espacial escolar visando a concretude dos direitos da PcD é fazer cumprir o papel da educação, que é o de empoderamento de pessoas na realização de outros estágios reivindicatórios, para além dos muros das escolas.

Sabendo que o empoderamento vai sendo construído ao longo do tempo, quanto mais cedo os alunos com deficiência tiverem acesso aos seus direitos, mais chances terão de se tornarem sujeitos com senso crítico mais aguçado. Se crianças e adolescentes se acostumam a um ambiente escolar no qual sua acessibilidade não ocorre de forma plena, dificilmente se tornarão pessoas proativas, participando de outros espaços, seja do mercado de trabalho, dos centros políticos decisórios ou mesmo usufruindo dos espaços de lazer.

Destaca-se que o Brasil é parte em todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas, portanto, o Estado brasileiro tem como obrigação respeitar, proteger e programar instrumento que viabilize a educação de maneira efetiva. Maia (2007, p. 89), pontua:

[...] ao respeitar, o Estado se compromete a não violar o direito reconhecido. Ao proteger, o Estado defende o cidadão das violações por parte de terceiros, o que faz com que o Estado tenha, muitas vezes, de editar leis, estabelecendo o dever de os particulares respeitarem os direitos humanos. Por fim, o dever de implementar significa que, em muitas situações, é o próprio Estado o responsável pelo atendimento direto do direito, quando o titular não consiga sozinho dele se desincumbir.

Partindo do entendimento sobre o papel do Estado como agente promotor da garantia dos direitos humanos, as escolas públicas com barreiras à acessibilidade para PcD denunciam

as infrações do Estado em vários segmentos. Primeiro, não assegurar o direito de ir e vir de cada pessoa; segundo, não avaliar a adequação do espaço escolar para o acesso integral à educação; e terceiro, nas escolas que atendem crianças e adolescentes, principalmente, fica manifesto o desrespeito aos seus direitos.

Esse último quesito torna a violação mais grave, pois às crianças são reconhecidos todos os direitos humanos, mas a eles são acrescentados os decorrentes das especificidades da criança, em razão de sua maior vulnerabilidade, e do fato de ainda estarem em processo de formação e desenvolvimento.

Destaque-se que a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é a mais forte influência para a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É dela o relevo de proteção integral à criança. Percebendo como criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. Não obstante ser um dever do Estado, é ampliada a toda a sociedade civil a diligência tanto para difusão, quanto para acompanhamento das ações estatais.

Estêvão (2004) afirma que a ideia de educação é indissociável da de justiça. Constata que abarca questões como igualdade, liberdade e democracia, não sendo algo diferente de educação. Por isso, não se pode pensar a escola, os alunos, entre outros aspectos, sem recorrer ao sentido de justiça.

Maués e Weyl (2007) destacam que a educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação e naturalizam relações humanas de discriminação e exclusão.

Conforme Candau (2007), a maioria dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direitos e apreendem a ideia de que direitos são dádivas concedidas. Sugere que o primeiro passo para uma educação em direitos humanos deve começar por articular processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que envolvam as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.

Benevides (1996) ratifica que para formar o cidadão é necessário colocar à sua disposição diferentes áreas de conhecimentos, que incluem os seus direitos. A falta de informação ou o precário acesso a ela fomentam a exclusão e contribuem diretamente para o alargamento das desigualdades sociais.

Mészáros (2008), por sua vez, exorta que é preciso pensar a educação para além do capital. Conceber a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Alerta que simplesmente ter acesso à escola não dá conta de

proporcionar a emancipação da pessoa. Por fim, adverte que o processo de exclusão educacional não se refere somente à questão do acesso à escola, mas dentro dela. Educar ganha a dimensão de libertar o ser humano das cadeias do determinismo social.

Partilhando do mesmo entendimento de Mészáros, Sader (2007, p. 80) esclarece que a educação transcorre pela compreensão do mundo, de si mesmo e da inter-relação entre os dois:

Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.

Por conseguinte, é preciso, ampliar a compreensão de que os direitos humanos são universais e inerentes à condição humana. Como tal, se estendem também às pessoas com deficiência. Devem prevalecer sobre fronteiras e nacionalidades e ter precedência sobre a soberania dos Estados, reconhecendo-se que o direito de toda pessoa à educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito às liberdades fundamentais. Portanto é imperativa a garantia do direito a acessibilidade espacial escolar às PcD.

Duarte e Cohen (2004, p.3) apontam os princípios e aspectos que devem nortear a concepção de acessibilidade: (i) Desenho Universal e Espaço Inclusivo: Este conceito traz a ideia de produtos, espaços, mobiliário e equipamentos concebidos para uma maior gama de usuários. Representa uma visão positiva, pois transcende fronteiras, seja física, cultural e social. (ii) Rota Acessível: O conceito de “Rota Acessível” consiste no percurso livre de qualquer obstáculo de um ponto a outro (origem e destino) e compreende uma continuidade e abrangência de medidas de acessibilidade. Ou seja: para que consideremos uma escola acessível, de nada adianta, por exemplo, assinalar a existência de uma “rampa” e uma “biblioteca onde as prateleiras têm altura adequada” se entre um e outro existir um acesso com roleta ou uma porta giratória. (iii) Sustentabilidade Social e Integração Espacial: Quando se volta para a sustentabilidade social, abordagem da análise dos dados deve compreender a possibilidade de acesso como parâmetro essencial da qualidade de vida de alunos e professores em espaços de ensino. A sustentabilidade social está voltada para o crescimento social e para a melhoria da qualidade de vida da população, para isso deve contemplar dimensões da sustentabilidade que incluem a “promoção da Inclusão social, compreendendo a importância de fomentar a participação de grupos espacialmente excluídos no usufruir dos espaços de ensino público. (iv) Experiência Espacial e Exclusão Espacial: É preciso ter atenção para a

multiplicidade de formas de apreensão do espaço e às especificidades que influenciam as diferentes relações de afeto que as pessoas desenvolvem em relação aos espaços.

O desenho universal tem como pressupostos: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários. E como visto, todos os requisitos necessários para a inclusão de todos, independentemente da condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras.

Cumprе ressaltar que movimento para eliminação de barreiras arquitetônicas teve início no contexto educacional, quando na década de 1960 algumas universidades americanas buscaram chamar atenção da sociedade para existência de barreiras físicas nos próprios prédios escolares, nos espaços abertos dos *campi* e nos transportes universitários e urbanos. Ao mesmo tempo em que estimulava ações para eliminação dessas barreiras.

Difundia-se nesse período a ideia de ambientes e meios de transportes adaptados, defendendo a tese de que essas adaptações não serviriam apenas para as pessoas com deficiência, mas também pessoas idosas, obesas, de baixa estatura e aquelas com mobilidade reduzida.

Sasaki (1999) esclarece que, com o tempo, surgiu a concepção de desenho acessível, visando promover a acessibilidade voltada especificamente para as pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual ou múltipla, de tal modo que elas pudessem utilizar, com autonomia e independência, tanto os ambientes físicos (espaços urbanos e edificações) quanto os transportes.

No Brasil, segundo Carletto e Cambiaghi (2008, p. 9), o tema começou a ser discutido em 1980, com o intuito de conscientizar profissionais da área de construção. Quando o ano de 1981 foi declarado pela ONU como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a ideia de desenho universal ganhou repercussão no país, fortalecendo o que na época denominava-se Eliminação de Barreiras Arquitetônicas às Pessoas Portadoras de Deficiência.

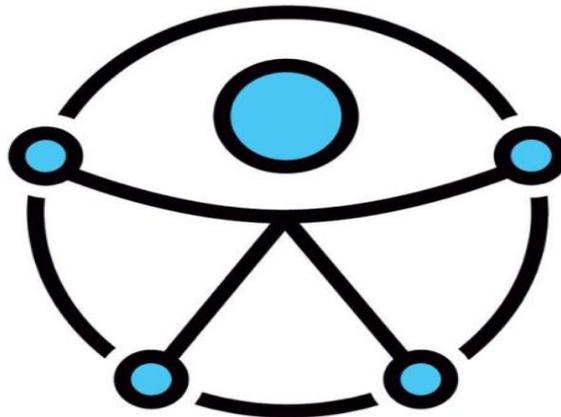
Em 1985 foi criada a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade, visando regulamentar todos os aspectos de acessibilidade no Brasil. A ABNT 9050 tem como objetivo estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem observados nos projetos de construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.

No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos, devem ser consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos

específicos, como: próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais. (ABNT, 9050, 2015)

Esta norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos.

Para a indicação de acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a ONU lançou em 2015 o novo símbolo internacional de acessibilidade, conforme figura 1:

FIGURA 1 – Símbolo Internacional de Acesso

Fonte: Disponível em: [https://www.adeva.org.br/fiquepordentro/detalhe_noticia.php?registro=251&cat= Acesso](https://www.adeva.org.br/fiquepordentro/detalhe_noticia.php?registro=251&cat=Acesso) em: 22 jun. 2019.

Denominada de “A Acessibilidade” (*The Accessibility*), a logomarca foi desenvolvida para aumentar a consciência sobre a inclusão de PcD. A imagem de uma figura simétrica conectada por quatro pontos a um círculo, indica a harmonia entre o ser humano e a sociedade, e os braços abertos simbolizam a inclusão de pessoas em todos os lugares.

Segundo a ONU, o logotipo foi selecionado pelo *Focus Groups on Accessibility*, em conjunto com a *Inter-Departmental Task Force on Accessibility at the United Nations Secretariat*.

O logotipo de acessibilidade foi criado para representar a acessibilidade para PcD. Inclui acesso físico, à informação, serviços e tecnologias de comunicação.

A LBI esclarece, no item IV do art. 3º, que constitui-se barreira à acessibilidade qualquer obstáculo que limite ou impeça de alguma forma a pessoa de acessar alguma informação, equipamento, móveis, utensílios, espaço ou serviço. As barreiras podem se apresentar de várias formas: i) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados; abertos ao público ou de uso coletivo; ii) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; iii) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; iv) 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; v) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da PcD em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e vi) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da PcD às tecnologias.

Os recursos de tecnologia assistiva se referem a: “produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de PcD ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional.” (CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas, ATA VII).

Ferreira (2009, p. 38) pontua que a acessibilidade espacial como um direito de todos, deveria representar um avanço na inclusão de PcD nos sistemas educacionais, contudo, no cotidiano escolar, as discriminações persistem em gerar a exclusão daqueles que, a muito custo, conseguiram romper as barreiras de acesso à escolarização.

2.4. Considerações sobre a inclusão de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas

Considerando as ações para consolidação da inclusão educacional de PcD, não se pode olvidar que todos os anos a escola recebe milhares de alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiência física: estudantes que andam com dificuldade, mas não precisam de nenhum tipo de auxílio para se locomover, os que utilizam cadeira de rodas, bengalas, muletas ou andadores, e os que, apesar de utilizarem cadeira de rodas, necessitam do auxílio de outra pessoa para poder transitar. O importante é fazer as adaptações necessárias no ambiente, no mobiliário, materiais didático-pedagógicos, no currículo e nas atividades avaliativas para que a inclusão ocorra de forma efetiva.

Para responder a esse desafio, um bom princípio é ter um conhecimento básico sobre a deficiência que acomete o aluno. No caso do aluno com deficiência física, é importante que se esclareça que suas restrições não são apenas impostas pela condição física (alteração da estrutura e função do corpo biológico), mas os aspectos psicológicos, educacionais e sociais também determinam possibilidades e impedimentos de desenvolvimento de habilidades.

O termo deficiência física se refere à "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções". (BRASIL, Decreto n° 5.296/2004).

Quanto à prevalência, a deficiência física pode ser: (i) temporária, quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores; (ii) recuperável, quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas; (iii) definitiva,

quando, apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência; e (iv) compensável, a que permite melhora por substituição de órgãos – por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese. (MEC, BRASIL, 2006).

Sobre a incidência da deficiência física, Carvalho (2012) elucida que o sistema nervoso abrange um conjunto de estruturas (cérebro, cerebelo, tronco cerebral, nervos e medula) formados por neurônios. Neurônios são células especializadas em transmissão de impulso nervoso. Desse modo, o sistema nervoso é responsável por coordenar várias funções importantes que mantêm a vida, tais como as de receber as experiências sensoriais (visão, audição, paladar, olfato e tato), processá-las, armazená-las e tomar atitudes e decisões, o que, em última instância, se configura no comportamento. Quando ocorrem interferências no desenvolvimento nervoso, seja no período pré, peri ou pós-natal, é muito comum que consequências estejam presentes nestas pessoas. Assim, a deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema nervoso e o sistema muscular. (CARVALHO, 2012, p. 7-10)

[...] podemos pensar que a aprendizagem pode se configurar no receber informações, processá-las e emitir uma resposta em relação às tais sensações. Obviamente, a aprendizagem não se resume apenas a isto. Porém, é um começo. Podemos dizer que o início do desenvolvimento intelectual humano se dá com o desenvolver do seu sistema sensorial e motor e da relação psíquica que o permeia. (CARVALHO, 2012, p. 9-10)

As experiências sensoriais podem provocar uma reação imediata no corpo ou podem ser armazenadas como memória no encéfalo, até que sejam utilizadas em um futuro controle de atividades motoras ou em processos intelectuais.

Vale lembrar que, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, as crianças com deficiências têm necessidade e possibilidade de conviver e interagir com a comunidade escolar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes. “Essa forma diferente de ser e agir é que as torna ser único, singular. Devem ser olhadas não como um ser incompleto ou incapaz, mas como pessoas com possibilidades e dificuldades que podem ser superadas ou minimizadas.” (GODÓI, 2006, p. 13).

Pode-se constatar que a legislação atual vem dando vários tipos de suportes para iniciativas que têm como meta a inclusão. Entretanto, os dados levantados pelos instrumentos de pesquisas têm revelado também que as articulações devem ser ampliadas no sentido de quebra de barreiras e garantindo o direito de ir e vir das PcD.

Bersch e Machado (2007) afirmam que a oportunidade de relações e correlações, exercícios, observações, autoavaliação e aperfeiçoamento no cumprimento das tarefas faz a

diferença na qualidade e quantidade de coisas que se pode aprender, pois se aprende aquilo que se vive.

Intelectuais russos como Vygotsky e Leontiev, nas décadas de 30 e 40 do século passado, já defendiam que crianças com deficiência passavam pelos mesmos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ditas normais. No entanto, destacavam que a ausência de uma determinada base orgânica prejudicava as interações dessas crianças com o meio. Logo, elas deveriam ter acesso a mediações específicas que pudessem ajudá-las a desenvolver sistemas de supercompensação. (OLIVEIRA, CORREIA e RABELLO, 2011, p. 18)

De acordo com Piaget (1975), as ações do indivíduo sobre o meio possibilitam formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, permitindo novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que o cerca:

[...] a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas. O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas (BRASIL, SEESP / SEED / MEC, 2007, p. 6).

Isso se dá através das ações do aluno na escola. Fazer tarefas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar cada vez mais complexas, possibilitando a criação de novas formas de fazer, compreender, interpretar e agir no mundo que o cerca.

Parafraseando Louro (2000, p.11), as marcas mais duradouras que são atribuídas às escolas não dizem respeito aos conteúdos programáticos que elas possam ter apresentado, mas sim a situações do cotidiano, as experiências comuns ou extraordinárias que são vividas no seu interior, com colegas, professoras e professores.

Duarte e Cohen (2004, p. 3) explanam que, para compreender as diferentes maneiras de apreensão do espaço por Pessoas com Dificuldade de Locomoção (PDL), precisa-se verificar de que forma a visão participa da apreensão dos espaços. Uma pessoa que se locomove em cadeira de rodas terá um ângulo de visão que se situa a cerca de um metro do chão. Já a que se locomove a pé, terá o ângulo de visão a cerca de 1,60m do piso. No caso das pessoas que se locomovem com bengalas, muletas ou andadores e precisam olhar para o chão constantemente para o apoio dos seus utensílios, a apreensão do espaço será diferente daquela percebida por pessoas que se locomovem olhando para frente, para o alto ou para o horizonte, sem a preocupação de desequilíbrio.

O afeto que se tem de um lugar está, portanto, vinculado à experiência que se pode ter ali. As pessoas podem desenvolver afetividade pelos espaços quando estes se transformam em lugares, permitindo uma real experiência espacial. (TUAN, 1983 *apud* DUARTE e COHEN, 2004, p. 5).

Seguindo nesse entendimento, as escolas com barreiras à acessibilidade espacial acentuam a deficiência de alunos, pois dificultam a convivência e interação, afastando-os das demais pessoas. Pode-se considerar a exclusão espacial e a exclusão educacional praticamente a mesma coisa.

Consoante o documento do MEC (2006), as barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as PcD física, que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Não somente dificultam, mas, muitas vezes, impedem completamente sua inserção na sociedade. Essas barreiras são fruto do descaso e da não obediência às leis vigentes.

Os alunos com deficiência física têm possibilidades de desenvolver seu potencial se a escola proporcionar respostas às suas necessidades. Alguns alunos requerem o apoio de um outro profissional, além do professor, para cumprir as tarefas dentro e fora da sala de aula.

Quando os recursos internos da própria escola se mostrarem insuficientes para promover a inclusão, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros).

Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos governamentais ou não. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Parecer CNE/CEB nº 17/2001).

O transporte escolar é outro ponto que merece atenção. Muitos alunos que apresentam dificuldade de locomoção têm frequência irregular ou mesmo abandonam a escola em função da dificuldade de acesso ao transporte escolar. O Decreto 3.298/99, Seção II, item VI, versa sobre a condição de igualdade no acesso aos benefícios aos alunos, com ou sem deficiências, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Sobre isso, o artigo 8º do Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.172/2000, assegura a acessibilidade também nos serviços de transporte.

Outra questão igualmente relevante é que a criança comece, desde cedo, uma experiência de convivência com toda a diversidade que possa existir no aspecto social. Sobre isso, Miranda (2016, p.9) pontua:

O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos: a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos estudantes sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais.

Dessa forma, as crianças com ou sem deficiência estarão muito mais capacitadas para a convivência e ampla visão de mundo. Se essa primeira infância já for compartilhada nessa perspectiva, vai se formar outra geração.

2.5. A Política Nacional da Educação na perspectiva das PcD: da integração à inclusão

Conforme visto nos textos anteriores, os conceitos e atitudes adotados ao longo da história em relação à PcD tiveram impactos diretos para dificultar sua inserção educacional e social. A compreensão de normalidade/anormalidade determinava as formas de atendimento escolar para os alunos com deficiência. A partir dessa premissa, é possível traçar o curso da educação especial na sociedade brasileira e o processo de mudança de paradigma para uma educação inclusiva.

Parafraseando Mittler (2001), integração, como tradicionalmente entendida, requer a preparação da criança “diferente” para que ela possa acomodar-se socialmente a um ambiente com crianças “normais”, mas sem pressupor que deva haver qualquer mudança na organização ou no currículo da escola. Para ser integrado com êxito, espera-se que o aluno se adapte à escola, em vez de a escola se adaptar a ele. Já a inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo que abrange uma série de medidas: todas as crianças, sem exceção, frequentando escolas do ensino regular, localizadas nos seus bairros; escolas em condições arquitetônicas adequadas, com modelos pedagógicos que garantam acesso e aprendizagem de todos os estudantes da comunidade; escolas que ofereçam suporte para as famílias, para gestores, professores e outros funcionários trabalharem na perspectiva da inclusão.

Numa rápida incursão sobre a trajetória da Educação Especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX foi marcado pela exclusão, marginalização e segregação educacional de PcD, pois eram consideradas incapazes de assimilar uma educação formal.

A primeira constituição do Estado brasileiro, datada de 1824, no seu artigo 179, inciso 32, já apontava a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos como inerente aos seus direitos civis e políticos. Todavia, a educação fundamental para crianças com deficiência encontrou no país pouca manifestação e o acolhimento dos ditos “anormais” ficava circunscrito às Santas Casas de Misericórdias, fundadas nas principais províncias do império.

Nesse período, a educação popular não era motivo de preocupação do governo imperial. A maioria da população era iletrada, as escolas escassas, somente permitindo o acesso das

classes sociais alta e média, que tinham como alternativa o ensino domiciliar, contratando preceptores ou enviando seus filhos para estudarem fora do país. (JANNUZZI, 2006, p.14)

As ações do Estado brasileiro em relação à Educação Especial foram pontuais e fragmentárias. A oferta ficava concentrada em organizações não governamentais, associações de pais e instituições religiosas. (OLIVEIRA, CORREIA e RABELLO, 2011, p. 28)

Mazzota (1996) aponta três atitudes sociais que marcaram a história da educação especial no tratamento dado às PcD: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

A marginalização decorria da descrença nas potencialidades das PcD, sendo, pois, desnecessário ofertar-lhes educação e proporcionar-lhes inserção social. Na atitude assistencialista, ainda perdurava a ideia de incapacidade desse grupo, que ficava, portanto, dependente do espírito humanitário e filantrópico de outras pessoas. A alteração na concepção sobre a possibilidade de mudança das PcD conduziu para uma nova atitude, a da educação para reabilitação.

Corroborando o pensamento de Mazzota (1996), Mantoan (2011, p. 2) divide a história da educação de PcD no Brasil, em três grandes períodos: (i) de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; (ii) de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; e (iii) de 1993 em diante, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2011, p.6).

No início do século XX, a sociedade civil começou a se organizar em associações para implantação de clínicas particulares e ações de filantropia. Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às PcD mental. Já os governos criaram escolas junto a hospitais e ensino regular. O ensino emendativo, como era chamado, começou no nível primário e depois se estendeu ao médio, tendo como objetivo suprir as falhas decorrentes de anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos “normais”.

Em 1945 teve início o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Apesar dessas instituições, as PcD eram vistas como dependentes ou incapazes e a Educação Especial se constituiu nesse período como um subsistema da Educação Comum, pautada na atitude social do assistencialismo.

Em 1961, o atendimento educacional às PcD passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 4.024/61, artigo 88), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade. (BRASIL, 1961)

O ano de 1970, apesar do contexto de grande cerceamento dos direitos civis, sociais e políticos imposto pelo Regime Militar iniciado em 1964, foi um dos marcos na educação das PcD. Isso ocorreu graças aos avanços nas áreas da psicologia e da pedagogia, que demonstravam as possibilidades de integração desses alunos em classes comuns. Entretanto, os sistemas educacionais ainda não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular.

Em 1971, a Lei 5.692, artigo 9º, alterou a LDBEN de 1961 ao definir tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Assim, não promoveu mudanças significativas e os alunos continuaram sendo encaminhados para as classes e escolas especiais.

Em 1973, foi criado no MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de expandir e melhorar o “atendimento aos excepcionais”. Responsável pela administração da educação especial no Brasil, sob o direcionamento integracionista, promoveu ações educacionais voltadas às PcD e às pessoas com superdotação, segundo o modelo assistencial com poucas atuações do Estado. Posteriormente, em 1977, o CENESP demonstrava incapacidade de integração efetiva educacional de PcD. Nesse contexto, em 1986 funda-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que só viria a materializar-se com a Lei 7.853/89, que definiu que a CORDE deveria elaborar planos, programas e projetos para a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Nesse período, não houve estratégias efetivas de política pública para universalização de acesso à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não dispuseram de atendimento especializado.

Nas décadas de 80 e 90, teve início a proposta inclusiva, sugerindo que os sistemas educacionais passassem a ser responsáveis por criar condições para promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendessem às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Em 1988, com a Constituição Cidadã, foi possível vislumbrar um novo rumo para a educação inclusiva. No seu artigo 205, estabeleceu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, situou a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III). (BRASIL, 1988).

Na mesma linha, houve a publicação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), impulsionando a aprovação de inúmeros documentos internacionais a fim de defender e promover os direitos das crianças em geral e, em particular, daquelas que vivem em situação de risco. (FERREIRA, 2009, p. 31).

Na década 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) revigorou os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Sob a influência dos fóruns mundiais sobre a “Educação para todos”, da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as políticas nacionais passaram a ter uma formulação mais abrangente, na perspectiva de integração daqueles que possuíssem condições de acompanhar e realizar as atividades dos ditos “normais”.

Nesse pacto, em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, norteando o procedimento para integração instrucional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Contudo, a política não promove uma reformulação efetiva das práticas educacionais de forma que sejam valorizadas as diferenças no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, no artigo 59) amplia o conceito de integração ao propor aos sistemas de ensino, garantia de recursos e organização específicos para atender às suas necessidades dos alunos. Define ainda dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (artigo 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (artigo 37). Ratifica o disposto na PNEE/94, afirmando que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (artigo 58). Recomenda

no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, público-alvo da educação especial, currículos, métodos, técnicas, recursos e atendimento educacionais

[...] 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. (BRASIL, 1996)

Em 1999, o Decreto 3.298, que regulamentou a Lei 7.853/89, orientou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Estabeleceu que a educação especial deveria promover “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. Seguindo na mesma proposta, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinaram que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL/MEC/SEESP, 2001).

Também em 1999 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) pelo Decreto 3.076. Com a função de cuidar da implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; acompanhar e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa com deficiência; Velar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência; incentivar a elaboração de estudos e pesquisas; propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da PcD; aprovar o plano de ação anual da CORDE; entre outras. Em 2003, o CONADE deixou a estrutura administrativa do Ministério da Justiça e passou a ser órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Suas atribuições, no entanto, continuaram a ser as mesmas estabelecidas pelo Decreto nº 3.298, de 1999.

Em 2001, na ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001), havia o claro reconhecimento de que a integração dessas pessoas no sistema de ensino regular ainda não havia promovido a “mudança necessária na realidade Escolar”. Por isso, era necessário o compromisso da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para que fossem assegurados “às pessoas especiais” seus direitos à educação.

Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos

administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (MEC, BRASIL, 2001)

Ainda em 2001 foi promulgada no Brasil a Convenção da Guatemala (1999), através do Decreto 3.956/2001, reafirmando que as PcD têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Definia como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº1/2002), definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade. A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (Lei 10.436/02). Também foi aprovada a Portaria nº 2.678/02 de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas. Esse compromisso foi firmado com a implementação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com a finalidade de compartilhar novas abordagens e metodologias no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros. (BRASIL, MEC, 2003)

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reiterando os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, MPF, 2004)

Com o compromisso com a inclusão educacional e social, o Decreto 5.296/04 regulamentou as leis 10.048/2000 e 10.098/2000. O Programa Brasil Acessível foi implementado constituindo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às PcD ou com mobilidade reduzida.

Em 2005 foram criados os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), voltados para a implantação de centros de referência para o atendimento

educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.

O Decreto 5.626/05, que regulamentou a Lei 10.436/2002 com o objetivo de atender a inclusão dos alunos surdos, dispôs sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das PcD, o Brasil, como país signatário, reafirmou seu compromisso com a adoção de medidas para elevar o índice da educação inclusiva.

Em 2007, com o Plano de Aceleração e Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como proposta para a inclusão acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recursos e formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo Ministério da Educação, ratificou-se a visão abrangente da educação, na busca de superação da oposição entre educação regular e educação especial; o Decreto 6.094 situou, na perspectiva do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, estimulando a inclusão educacional nas escolas públicas.

Ainda em 2007 foi implantado o PEA, (objeto desta pesquisa), no âmbito do PDE. A Resolução CD/FNDE nº 26/2007 estabeleceu as diretrizes para financiamento adicional de projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações a adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho (PTA). Em 2008, o PEA passou a integrar o PDE por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Também em 2007 foi instituído pela Portaria Interministerial nº 18/2007 o programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola, visando garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência até 18 anos de idade, por meio de ações articuladas entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), envolvendo compromissos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2007).

Em 2008, no contexto dos avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, o MEC, através da Secretaria

de Educação Especial, lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), buscando nortear os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL/MEC/SEESP/2008).

Para tanto, nota-se que a educação especial é uma proposta de ensino que contempla todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado e disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento nas turmas comuns do ensino regular.

Em todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, visando apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, de preferência na própria escola. Caso isso não seja possível, em centros especializados que realizem esse serviço educacional.

A proposta da educação inclusiva foi ratificada com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), destacando-a no artigo 27 como direito fundamental da PcD em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a sua vida, de forma a poder maximizar o seu desenvolvimento.

Em novembro de 2018, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) abriram consulta pública para discutir a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial. O texto em discussão é resultado de levantamentos feitos nas cinco regiões brasileiras, juntamente com estudos e debates. É a primeira vez que a política é atualizada com a participação da sociedade geral. (BRASIL, MEC, 2018)

Desse modo, constata-se que o Brasil tem avançado na legislação de políticas públicas voltadas a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, conforme observa Miranda (2016, p.3):

As políticas públicas para a educação especial numa perspectiva inclusiva atendem as diversas áreas de necessidades do seu público-alvo e são bem amplas e avançadas, porém o que se constata é uma falta de articulação entre elas, bem como a distância dessas políticas e as condições reais para a sua implementação [...]

Nesse sentido, este trabalho partilha do pensamento de Miranda (2016), considerando que a política educacional, por si só, não dá conta de promover a inclusão. Por isso é imprescindível investigar em que medida as políticas públicas surtem efeito no cotidiano escolar de alunos com deficiência.

2.5.1. O PNE e as metas para inclusão educacional de alunos com deficiência

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que traçou as 20 metas para o país cumprir em dez anos, de 2014 a 2024. (BRASIL, 2014).

A discussão sobre o PNE trouxe várias polêmicas no que tange a Meta 4 que trata da educação especial. O debate girou em torno da expressão “preferencialmente na rede pública”, adotada na LDB. A principal questão envolveu a possibilidade de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Havia dois grupos distintos: os que defendiam a educação inclusiva na rede pública regular e os que reivindicavam a alternativa de atendimento educacional especializado complementar. Ganhou o último, que com o apoio das APAES conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente”.

Desse modo, manteve-se a ideia de que o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado seja de preferência na rede regular de ensino, para população de quatro a dezessete anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Convém ressaltar que uma das reivindicações do movimento das PcD é o direito de estudar na rede regular de ensino. Sobre essa questão, o depoimento de Ana Maria Morales Crespo (Lia Crespo), é esclarecedor. Lia Crespo teve paralisia infantil, mas isso não a impediu de ser ativista do movimento social das PcD desde a década de 1970. Em 1979 formou-se em jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. É mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, com a pesquisa “Movimento social das PcD contra a exclusão e pela cidadania (1979-2004)”. Contribuiu ativamente para a inclusão de preceitos legais na Constituição Federal, na Constituição Estadual de São Paulo e na Lei Orgânica do Município de São Paulo, sempre como representante do Núcleo de Integração de Deficientes (NID), entidade da qual foi cofundadora (1980) e que coordenou durante várias gestões. Atualmente, participa do Centro de Vida Independente Araci Nallin. Em seu testemunho, explica:

O direito de estudar nas escolas comuns era uma delas (reivindicações). Na época, não se usava a expressão “educação inclusiva”. Mas, no Capítulo sobre Educação da nova Constituição (1988), queríamos que fosse incluído o nosso texto original, o qual dizia que as PcD têm direito de estudar na escola pública comum, como qualquer pessoa. Não havia maneira de os constituintes aprovarem isso. Acabamos tendo de concordar que colocassem o tal do “preferencialmente” nas escolas regulares de ensino. Nossas bandeiras eram muito claras: transporte acessível, educação na escola comum, eliminação de barreiras arquitetônicas em edifícios públicos e de uso público.

Todas as coisas que a gente já vinha falando desde 1980. Mas, na Constituinte, nem tudo pôde ser contemplado como a gente queria. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 138)

Analisando o depoimento de Lia Crespo, pode-se constatar que, passados mais de 30 anos, a questão de “preferencialmente nas escolas regulares de ensino”, ainda permeia as discussões sobre o paradigma da educação inclusiva. Assim, apesar das contestações, o PNE para o período de 2014 a 2024 foi aprovado. Cabe destacar, no entanto, que no ano de 2018 houve eleição para presidente. Com isso, não se sabe quais rumos serão traçados na expectativa da inclusão educacional. Por hora, apresenta-se a seguir uma síntese das principais estratégias do PNE para se alcançar as metas concernentes a Educação Especial, (Lei 13.005/2014), destacando as que impactam diretamente o atendimento das pessoas com deficiência física:

TABELA 1 – Principais estratégias estabelecidas pelo PNE para inclusão educacional de PcD (2014 a 2024)

Nº	ESTRATÉGIAS
1	Financiar, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público;
2	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica.
3	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4	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;
5	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
6	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional;
7	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;
8	Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
9	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
10	Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
11	Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos;
12	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no <i>caput</i> do artigo 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
13	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.

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano Nacional de Educação 2014- 2024.

2.5.2. Panorama da educação inclusiva no estado da Bahia

O Estado da Bahia é formado por 417 municípios e, de acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, até o ano de 2017 contava com 19.689 estabelecimentos de ensino da educação básica.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, a Bahia apresentou 3.559.133 matrículas distribuídas nas redes de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Desses, 90.041 são estudantes da Educação Especial inseridos em classes comuns ou classes exclusivas.

Mediante as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, é possível perceber como o Estado da Bahia se articulou com os parâmetros nacionais vistos no tópico anterior, a fim de contemplar o direito da educação de todos. Constata-se que, em meados do século XX, o cenário da educação especial nesse estado não diferia do dos demais estados da União. A Educação Especial era assumida por entidades não-governamentais, como o Instituto de Cegos (1933) e o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores (1956).

No Instituto de Cegos da Bahia (ICB), as crianças e jovens que buscavam instrução eram aceitas em regime de internato, dirigido no início por freiras. Em 1937, foi criada uma escola que preparava os alunos até o 5º ano do antigo curso primário. Aqueles que desejavam continuar os estudos iam para o Instituto Normal, hoje ICEIA.

Em 1954, o governo estabeleceu parceria com o Instituto Pestalozzi, para atender ao público de PcD intelectual.

Em 1959 foi realizada matrícula de alunos com deficiência visual nas escolas Getúlio Vargas, Marquês de Abrantes e no Instituto Central de Educação Isaías Alves, oferecendo atendimento especializado no Instituto de Cegos, no turno oposto àquele em que essas crianças estavam matriculadas.

Como resultado da pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos-Mudos e no Instituto Benjamim Constant) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff), entre 1959 e 1962 foi fundada a primeira escola no estado especializada na área da surdez (BAHIA, 2017, p. 14).

Em 1975, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC) mobilizou-se junto ao Conselho Estadual para organizar oficialmente o serviço educacional especializado, através do Decreto 24.618 e da Resolução 224, apresentando a seguinte estrutura: (i) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Audição e da Fala –GEDAF; (ii) Grupo de Educação Especial de Deficientes

da Visão – GEDAV; (iii) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade – GEDAM; e (iv) Grupo Pestalozzi – ou de Educação Especial dos Deficientes Mentais (BAHIA, 2017, p. 15).

Em 1979, foi criado em Salvador o Centro de Surdos da Bahia (CESB), com o objetivo de resgatar a cidadania da pessoa surda através de atividades esportivas, de lazer, cursos de Libras e encaminhamento ao mercado de trabalho. O CESBA não trabalha especificamente com a educação, mas, em outros momentos da história, tentou firmar uma escola, embora sem sucesso. (SOUZA, 2011, p.313)

Em 1975, foi criada a Seção de Educação de Excepcionais, na Divisão de Assistência Pedagógica, vinculada ao Departamento de Ensino de Primeiro Grau, o que impulsionou atendimentos especializados, principalmente nas áreas da surdez, da deficiência intelectual e visual, através da criação das classes especiais e do serviço de itinerância.

Vale ressaltar que, no período, as práticas pedagógicas eram baseadas na visão assistencialista e de reabilitação, respaldadas nas teorias comportamentais behavioristas e no modelo médico que indicava a normalização do sujeito que apresentava comportamento diferenciado ou que tivesse alguma deficiência fora dos padrões definidos por grupos hegemônicos da época (BRASIL, 2006; DINIZ, 2007).

Na década de 1980, foi criada a Gerência de Educação Especial, permanecendo vinculada ao Departamento de Ensino de 1º grau. Apesar das mudanças, o ensino seguia segregado, com atendimento em escolas e classes especiais.

Em 1992 foi criado o primeiro Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA). Para ele foram transferidos os serviços de triagem, avaliação psicopedagógica e estimulação precoce, que até então eram desenvolvidos na Secretaria ou através do serviço de itinerância. Além disso, iniciou-se o atendimento na área do Transtorno Global do Desenvolvimento. Nesse mesmo ano foi fundada a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos da Bahia (APADA/BA), contribuindo para a inclusão social da pessoa surda em Salvador nas áreas de educação, qualificação e inserção no mercado de trabalho. Na época, foi feito um convênio de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do Município para cessão de professores. (SOUZA, 2011, p. 313-314)

A partir de 1996, a SEC criou a Superintendência de Ensino, que passou a abrigar todos os níveis e modalidades de educação e constituiu a Coordenação de Educação Especial, com uma equipe técnica responsável para cada área da deficiência (intelectual, visual e auditiva).

Em 1998, o MEC oficializa a implantação, em Salvador, do primeiro Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência visual (CAP), objetivando atender

aos alunos cegos inseridos nas escolas regulares. Em 2002 foi criado em Feira de Santana o CAP, a fim de oferecer suporte ao público da Educação Especial residente naquela região.

Em 2004, a Bahia realizou o fechamento das classes especiais. Isso se deu quando a Portaria de Matrícula nº 16.409 da Rede Estadual de Ensino de 2003, no seu artigo 16, fez referência à matrícula de estudantes da educação especial em classes regulares, definindo o número máximo de cinco alunos com deficiência em uma classe. Na época, os serviços especializados de apoio eram disponibilizados através de ensino itinerante, das salas de recursos e Centros Especializados.

Em 2005, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia designou a Escola Wilson Lins como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/BA).

Ainda em 2005, como política inclusiva, foi criado na Escola Parque Salvador/Centro Educacional Carneiro Ribeiro o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS). Um ano depois, o Instituto Pestalozzi da Bahia, que ainda era escola especializada, foi transformado em Centro Estadual de Educação Pestalozzi da Bahia.

Em 2008, a SEC lançou o programa “Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão”, com a implantação de redes entre as secretarias (estadual e municipais), Institutos de Ensino Superior (IES) e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Contava ainda com a formação de professores para a atuação com o público da Educação Especial e cinco centros de apoio pedagógico especializado no interior.

Com a Resolução CEE Nº 79/2009 definindo no seu artigo 1º a Educação Especial e o seu público-alvo, a Bahia, através do seu Conselho de Educação, estabeleceu normas da educação especial e o seu público-alvo: alunos com deficiência de natureza motora, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2014 a CEE nº 14 dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, reafirmando no art. 2º que o AEE integra o processo educacional, na perspectiva da educação inclusiva, visando à formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para o desenvolvimento da sua aprendizagem e sua plena participação na sociedade. Orienta nos artigos 4º e 5º que o AEE seja ofertado em Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola. Mas, quando não for possível o atendimento na própria escola, que o educando seja atendido no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da rede pública, em instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos ou em outra unidade de ensino, prioritariamente no turno inverso ao da escolarização em classe comum.

2.5.3. Indicadores de matrícula de alunos da educação especial em classes comuns em 2018: no Brasil e na Bahia.

De acordo o Censo Escolar da Educação Básica, o Brasil contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%).

Das escolas da educação básica, as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. O ensino médio, por outro lado, é ofertado por 28.673 (15,8%) escolas.

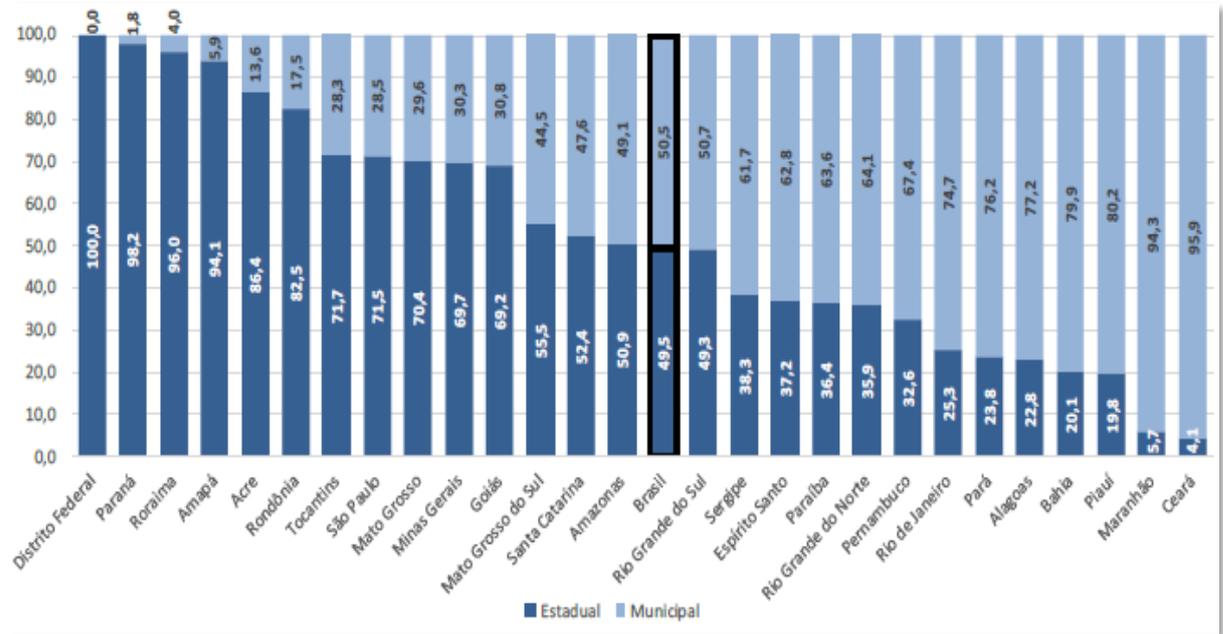
Com relação ao porte, as escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) são mais encontradas nas regiões norte e nordeste. Os estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte são Acre, Roraima e Amazonas.

Sobre as matrículas, foram registradas 48,5 milhões nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras. O volume maior se encontra na área urbana (88,7%).

O número de matrículas na educação infantil atingiu 8,7 milhões, enquanto no ensino fundamental chegou a 27,2 milhões e no ensino médio a 7,7 milhões.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (67,8% das matrículas). Já nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais (41,9%), há variação entre os estados, conforme o gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Distribuição da matrícula nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes estaduais e municipais (BRASIL, 2018)



Fonte: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Em 2018, o número de matrículas da educação especial atingiu 1,2 milhão, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio, que dobraram durante o período.

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verificou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Na figura 2 identifica-se em 2018 a quantidade de alunos da educação especial incluídos em classes comuns por região:

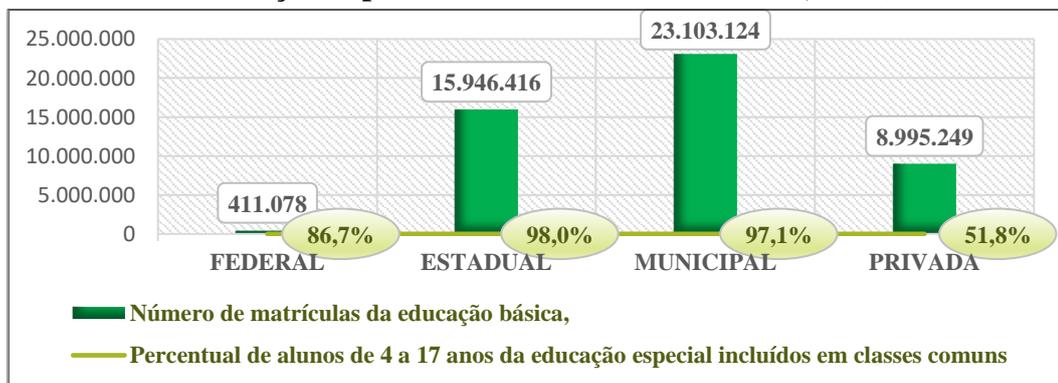
FIGURA 2 – Quantidade de alunos da Educação Especial incluídos em classes comuns no Brasil (2018) por região



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

No gráfico 2 pode-se observar o número de matrículas no Brasil em 2018 de alunos 4 a 17 anos da Educação Básica por dependência administrativa e o percentual incluído em classes comuns. O volume maior está na esfera municipal (23.103.124), seguida da estadual (15.946.416). Quanto ao percentual incluído em classes comuns, a situação na rede estadual apresenta o maior número, com 98%, seguida da rede municipal com 97,1%.

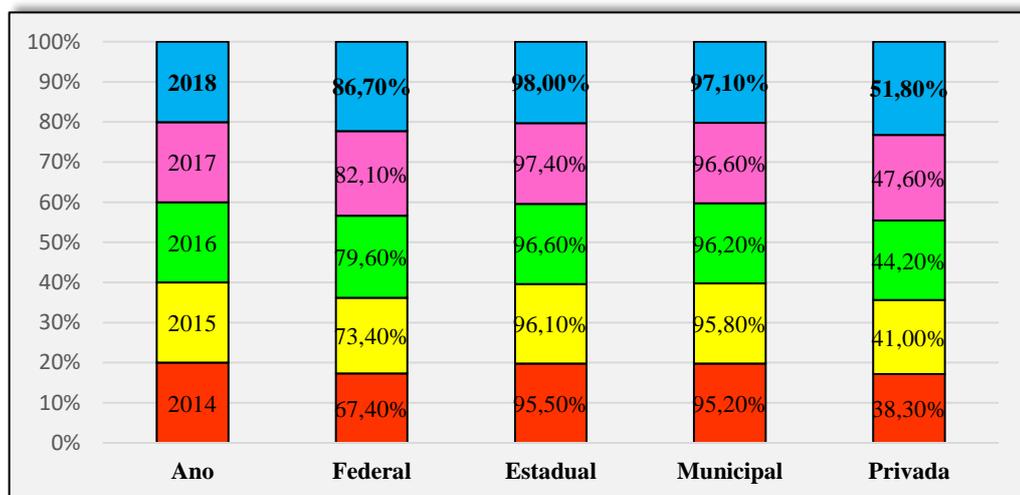
GRÁFICO 2 – Total de matrículas na Educação Básica e percentual de alunos da Educação Especial em classes comuns (Brasil, 2018)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Referente ao percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns no período de 2014 a 2018, houve uma evolução em todas as esferas administrativas. Manteve-se um equilíbrio nas redes estadual e municipal, que já apresentavam, em 2014, um número acima de 95%, passando para mais de 97%. Nas redes federal e privada houve uma evolução, saindo de 67% e 38,3% para 86,7% e 51,80 %, respectivamente, conforme se verifica no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Percentual de alunos de 4 a 17 ano da educação especial incluídos em classes comuns no Brasil no período 2014-2018



Fonte: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Em relação à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de recursos, estruturais e pedagógicos, essenciais para o processo de aprendizagem de todos os alunos, percebe-se no quadro 1 que o percentual de escolas brasileiras com banheiros adequados para alunos público-alvo da educação especial não atinge 50% no Ensino Fundamental. Já quanto ao percentual de escolas com vias adequadas para alunos público-alvo da educação especial, nenhuma etapa da educação básica atingiu 50%.

Convém ressaltar que o Decreto 5.296/2004, no seu artigo 24, determina que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

No caso dos estabelecimentos de ensino já existentes, eles teriam o prazo de trinta a quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste decreto, para garantir a acessibilidade de que trata esse artigo (inciso 2º).

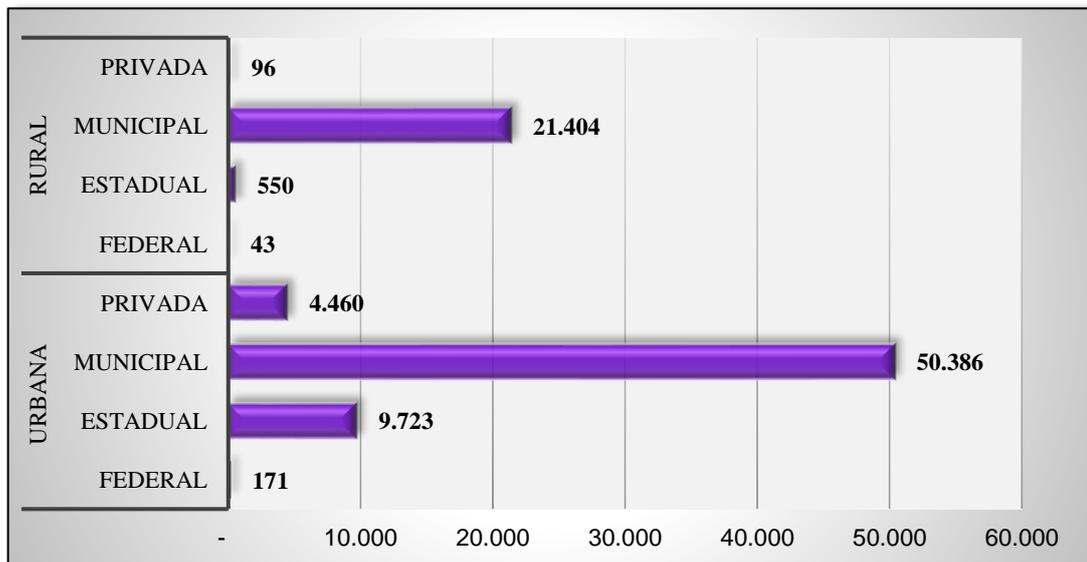
QUADRO 1 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2018)

RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO - 2018				
RECURSOS	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Bib./sala de leitura	55,1%	48,9%	87,5%	85,7%
Banheiro (dentro/fora)	95,7%	95,1%	97,1%	96,4%
Banheiro PNE*	41,8%	38,6%	62,5%	60,0%
Dependências PNE*	31,2%	28,0%	46,8%	44,3%
Lab. de ciências	11,5%	8,0%	44,1%	38,8%
Lab. de informática	44,3%	43,9%	78,1%	82,1%
Internet	69,6%	63,4%	95,1%	93,6%
Banda larga	57,6%	50,7%	84,9%	81,1%
Pátio (cob./desc.)	68,5%	63,9%	79,2%	74,8%
Quad. esp. (cob./desc.)	42,0%	37,8%	75,9%	72,8%

Fonte: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

No estado da Bahia, a rede estadual fica em segundo lugar no volume de matrícula de alunos da educação especial em classes comuns, conforme se pode verificar no gráfico 4.

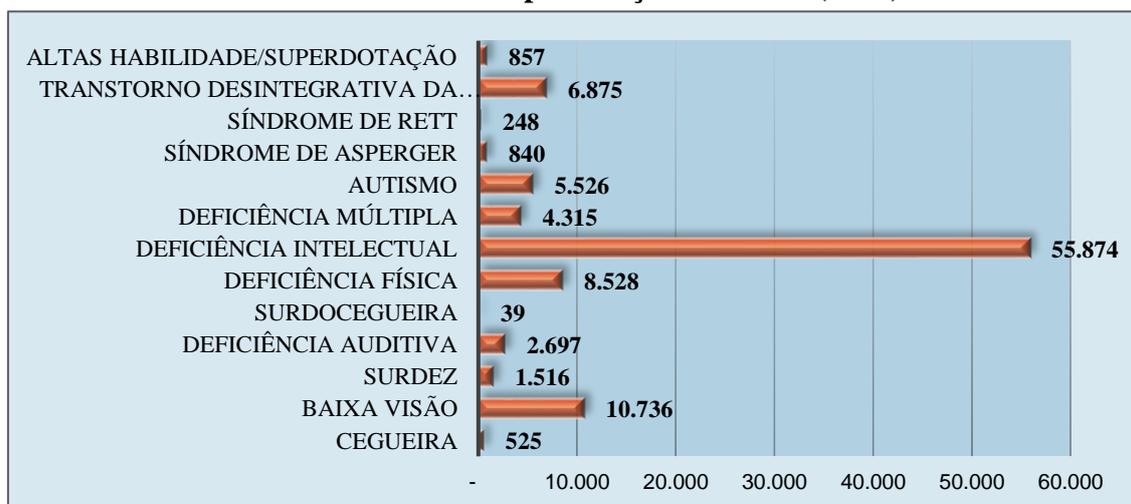
GRÁFICO 4 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por dependência administrativa na Bahia (2018)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Com referência à matrícula de alunos da educação especial em classes comuns por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em todo território estadual da Bahia, o volume maior é de deficiência intelectual (55.874), seguida de baixa visão (10.736) e deficiência física (8.528), conforme gráfico 5.

GRÁFICO 5 – N° de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns por Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação na Bahia (2018)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

2.5.4. Considerações sobre a educação inclusiva na cidade de Salvador

FIGURA 3 – Foto de Salvador



Fonte: CULTURAMIX, 2011. Disponível em: <http://turismo.culturamix.com/cruzeiros/baia-de-todos-os-santos-se-preparando-melhor-para-o-turismo-nautico>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Salvador é uma das mais belas e visitadas cidades do Brasil. A capital baiana reúne inúmeras atrações: belezas naturais e locais históricos, que remetem ao início da colonização brasileira. Sua fundação remonta ao ano de 1549, por ordem de Dom João III, rei de Portugal que nomeou Thomé de Souza Governador do Brasil e o incumbiu da colonização efetiva da América Lusitana.

Graças ao conjunto urbanístico e arquitetônico, Salvador foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1985. O acervo arquitetônico e paisagístico da capital baiana merece destaque pelo seu excepcional valor cultural e pela sua extensão – possui cerca de três mil edifícios construídos nos séculos XVIII, XIX e XX –, o que faz com que a cidade concentre mais da metade dos bens tombados individualmente em todo o Estado. (IPHAN, 2015)

No entanto, conforme Carvalho e Pereira (2008, p.81), as imagens de casarios coloniais, de igrejas barrocas e de praias ensolaradas não retratam todo o panorama da cidade de Salvador, onde também se encontram vastas áreas marcadas pela precariedade, pela pobreza e pela segregação.

Nesse sentido, consideram-se as políticas educacionais na perspectiva da inclusão como fatores essenciais para diminuir as desigualdades sociais. No que tange a acessibilidade espacial escolar para PcD, além de ser um direito constitucional, é indispensável para promover a inclusão.

No que se refere à educação na cidade de Salvador de maneira geral, os indicadores demonstram que melhoraram ao longo da década de 1990, havendo nesse período uma queda importante do percentual de pessoas analfabetas e a universalização do ensino fundamental.

O censo de 2010 revelou que a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 95.9%. Isso posicionava o município na posição 351 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 4637 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Outros indicadores constam na tabela 2:

TABELA 2 – Aspectos educacionais da cidade de Salvador em 2010

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
População no último censo [2010]	2.675.656 pessoas
Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	700.101
PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE	2.331.049
FREQUÊNCIA À ESCOLA	
FREQUENTAVAM	611.575
NÃO FREQUENTAVAM	1.719.473
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	
SEM INSTRUÇÃO E FUNDAMENTAL INCOMPLETO	867.324
FUNDAMENTAL COMPLETO E MÉDIO INCOMPLETO	393.781
MÉDIO COMPLETO E SUPERIOR INCOMPLETO	795.266
SUPERIOR COMPLETO	255.606
NÃO DETERMINADO	19.072

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo (IBGE, 2010)

Segundo informações do Plano Municipal de Saúde (PMS) a partir de dados coletados no Censo (IBGE, 2010), Salvador apresentou um número de 700.101 pessoas com pelo menos algum tipo de deficiência, o que corresponde a 26% de sua população (2.675.656 habitantes). Os percentuais apresentados de acordo com o tipo de deficiência foram: predominância da deficiência visual com 79,75%, em seguida a deficiência física afetando 7,1%, a deficiência auditiva na 3ª posição, atingindo 5,1% dos municípios de Salvador.

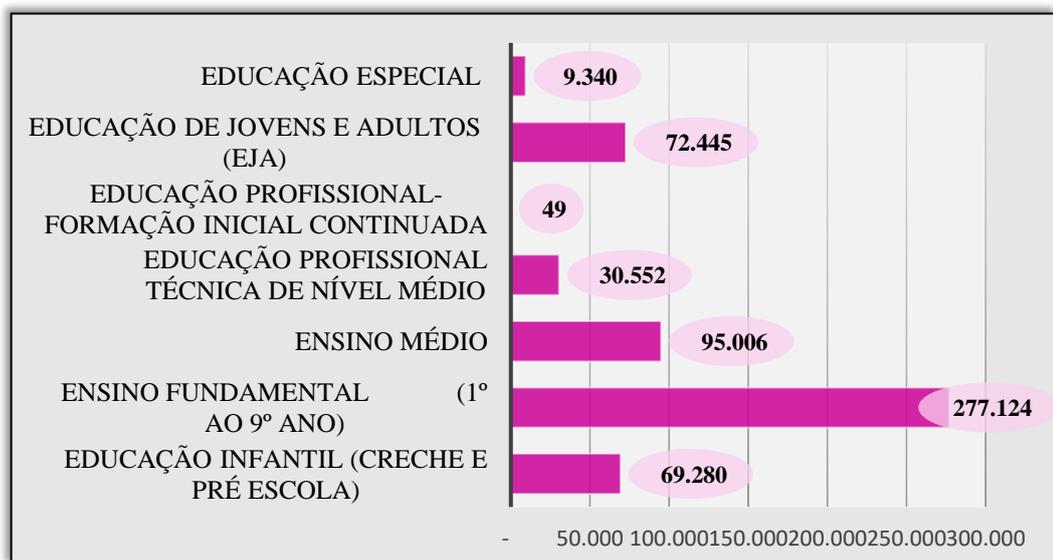
No tocante a educação de PcD, houve no período de 1999 a 2008 aumento de matrículas de alunos com deficiências no ensino regular e queda no número de matrículas em escolas especializadas. Cabe destacar, o contexto nacional desse período: a publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994), a LDB (1996) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), dentre outros instrumentos, fomentaram ações pela inclusão de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular.

Miranda, Souza e Souza (2009, p. 1677 e 1679) destacam que partir de 1999 é possível identificar os primeiros dados de alunos dessa modalidade na rede municipal de Salvador. Mostrava-se a matrícula de 52 alunos com deficiência na educação especial do ensino fundamental, porém os dados encontrados não especificavam as séries. Esse número representava apenas 2,9% do total de alunos matriculados. Em 2004, surgiram os primeiros dados das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares do município.

As autoras esclarecem ainda que em 2008 nas escolas não havia atendimento educacional especializado, além da falta de materiais didáticos específicos para cada tipo de deficiência. Outra constatação é que na maioria das escolas municipais não existiam banheiros adaptados, rampas de acesso, corrimões, etc.

Com referência aos indicadores da educação básica em 2018, o gráfico 6 apresenta a quantidade de matrícula da educação básica por etapa de ensino, com o maior número (277.124) no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

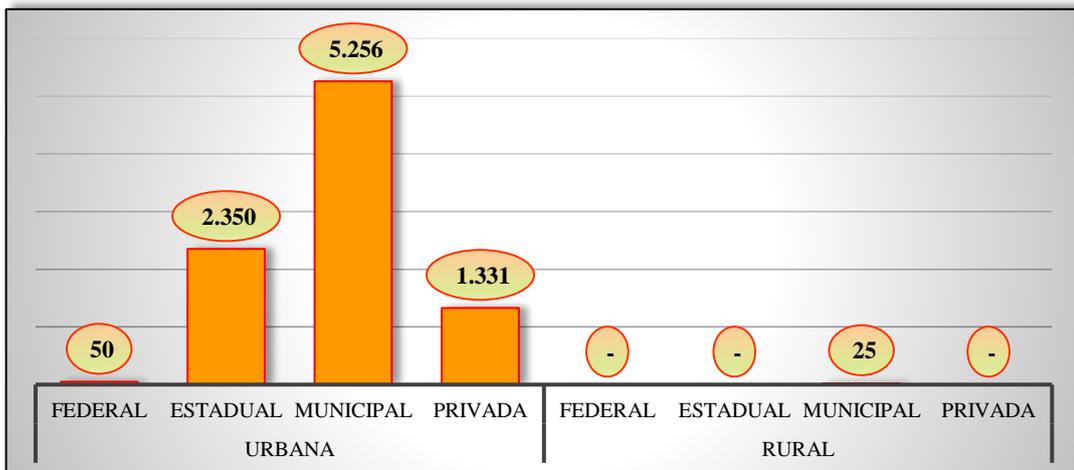
GRÁFICO 6 – Número de Matrículas da Educação Básica por etapa de ensino em Salvador (2018)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Comparando o total de matrículas da Educação Especial (9.340) observado no gráfico 6 com a soma do número de matrículas da Educação Especial em classes comuns do gráfico 7 (9.012), constata-se que, em Salvador, a maioria está incluída em classes comuns.

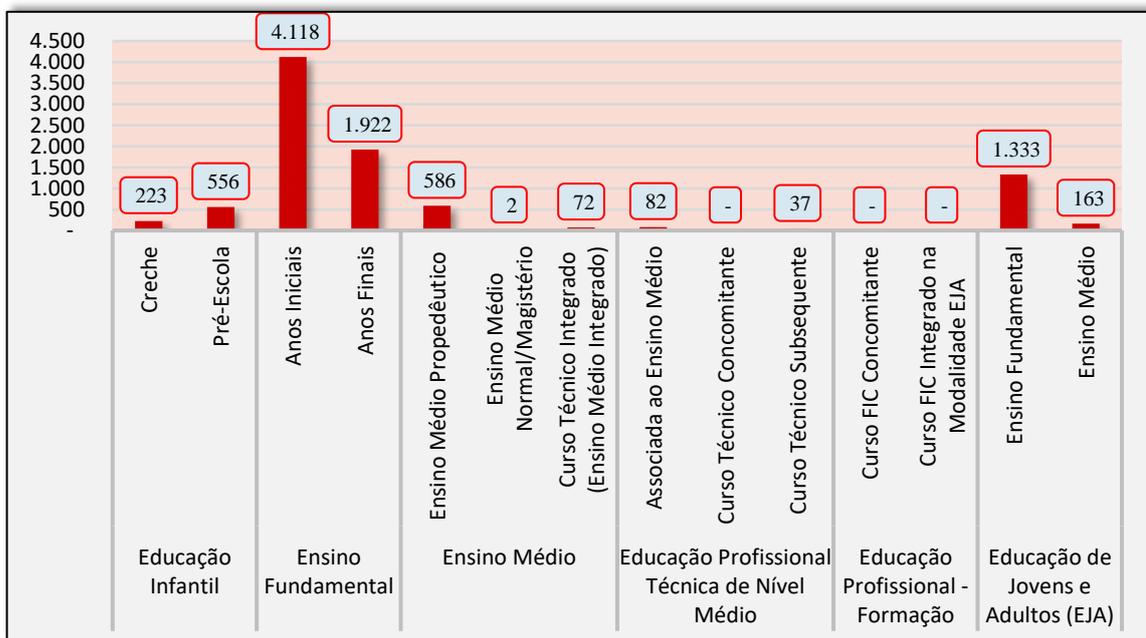
GRÁFICO 7 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns em Salvador em 2018, por dependência administrativa.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

No gráfico 8, verifica-se que em Salvador o número maior de matrícula da Educação Especial em classes comuns se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

GRÁFICO 8 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Etapa de Ensino em Salvador (2018)



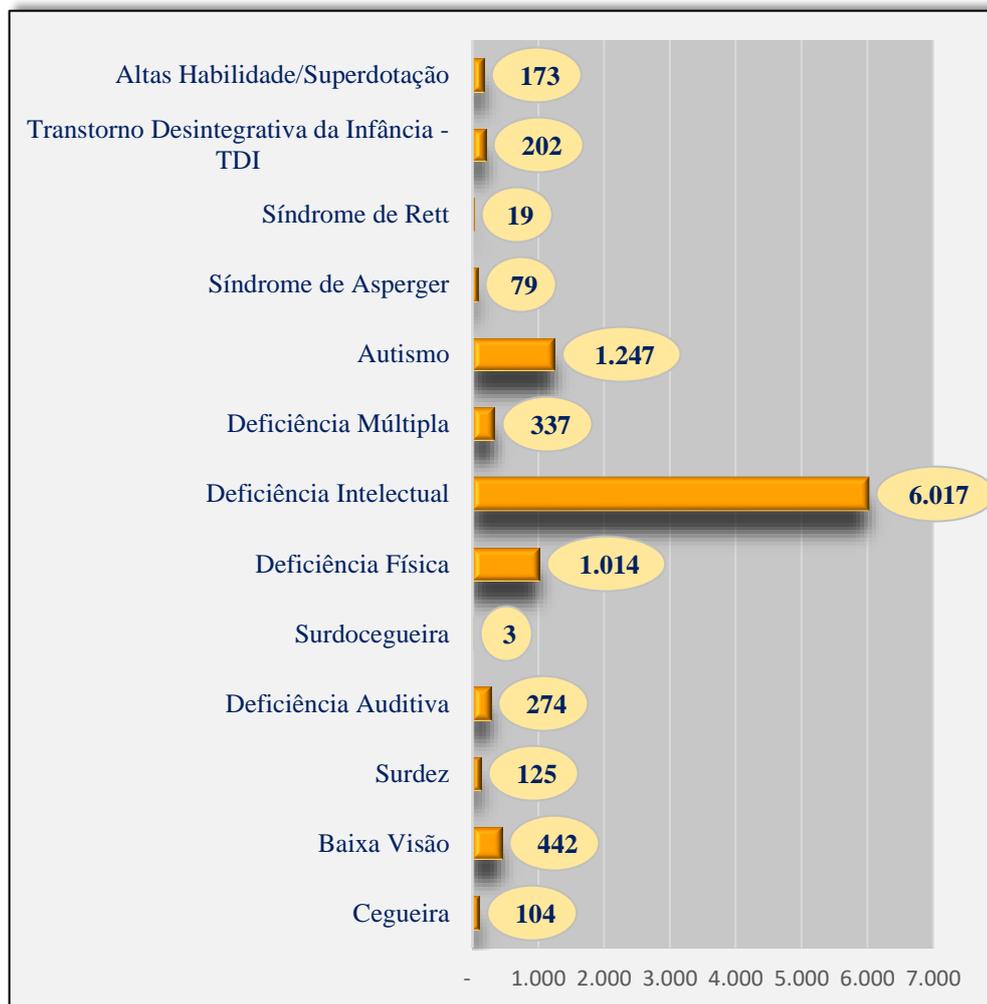
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Concernente à matrícula da Educação Especial em classes comuns por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na

cidade de Salvador, observa-se que o volume maior é de deficiência intelectual (6.017), seguida de autismo (1.247) e deficiência física (1.014) conforme gráfico 9.

Consoante informações da Secretaria de Educação de Salvador, um aluno pode ter registro de mais de uma deficiência. Dessa forma, a soma das deficiências não será igual ao número total de alunos matriculados.

GRÁFICO 9 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação em Salvador (2018).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Conforme visto nos gráficos da educação em Salvador, o volume de matrícula de alunos da educação especial em classes comuns vem aumentando a cada ano. Contudo, garantir a matrícula não determina a inclusão. Assim, cumpre investigar a eficácia de programas educacionais voltados para a inclusão.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesse capítulo são apresentadas as considerações metodológicas e as etapas da pesquisa. Essa exposição dar-se-á, inicialmente, pelas estratégias e procedimentos metodológicos adotados. Depois, a descrição da análise documental do PEA, do *locus* da investigação, dos dados coletados mediante a observação participante e aplicação dos questionários e a análise dos resultados.

3.1. Estratégias e procedimentos metodológicos

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o tema e obter elementos que serviram de parâmetro para a avaliação da eficácia do PEA, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os assuntos: pessoa com deficiência, educação inclusiva e acessibilidade espacial escolar, destacando-se os acordos internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (2006), ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 186/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e a Declaração de INCHEON/2015. Analisou-se também a legislação brasileira pertinente à inclusão social e educacional da PcD, focando no Decreto 5.296/2004, que regulamentou as leis 10.048/2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica) e 10.098/2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências); na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008); na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na ABNT-NBR 9050/2015. Revisou-se referências bibliográficas de diversos autores sobre educação inclusiva, dentre eles: Mantoan (2003), Duarte e Cohen (2004), Diniz (2007), Ferreira, W.B. (2009), Lanna Junior (2010), Miranda (2012), Jannuzzi (2012) e Carvalho, R.E. (2014).

Boaventura (2004, p. 46) esclarece que a revisão da literatura tem por objetivo promover a sustentação teórica do tema, mas não se trata apenas de “um amontoado do que se leu, e tampouco uma coleção de resumos.” Desse modo, buscou-se, a partir da revisão literária, refletir e discutir sobre os pressupostos do paradigma da educação inclusiva. Eles destacam a questão da acessibilidade espacial escolar como direito fundamental de todos os alunos estarem juntos e aprendendo em escolas da rede regular de ensino.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa. Minayo (2013) ressalta que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena da dinâmica da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados. Essa mesma realidade é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento ou discurso que possam ser elaborados sobre ela.

Lüdke e André (2017) corroboram que a abordagem qualitativa tem sido crescente nas pesquisas em educação, pois apresentam características que permitem o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, priorizando a perspectiva dos participantes, possibilitando a percepção do dinamismo interno das situações.

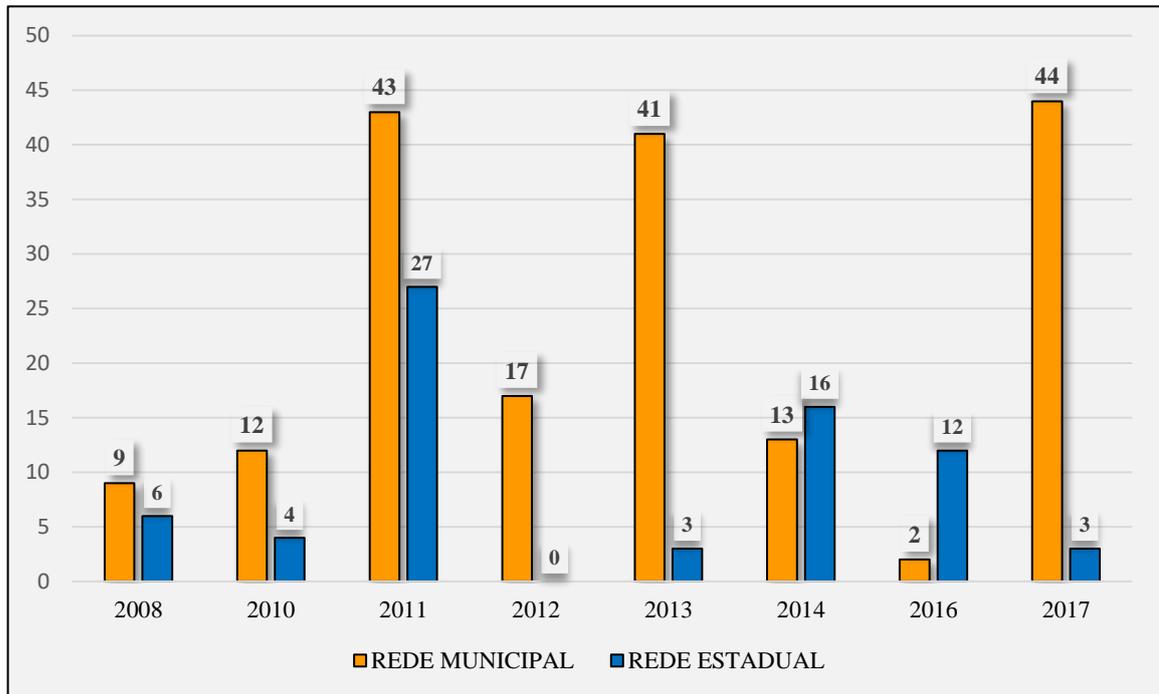
Nessa linha, foi considerado como método mais adequado o descritivo. Conforme Best (1972 *apud* MARCONI e LAKATOS, 2002), ele envolve quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação dos dados coletados. Para atender a esse requisito, foram consideradas como técnicas mais apropriadas a análise documental, questionários e a observação participante.

Ainda durante a etapa de preparação para a pesquisa empírica, foi feita solicitação junto à Secretaria de Educação de Salvador, em 26 de abril de 2018, ofício nº 740/18, a fim de obter autorização para a pesquisa nas unidades de ensino municipal que receberam o recurso. Para anuência, a Secretaria de Educação requisitou da pesquisadora o projeto de pesquisa, o que foi devidamente encaminhado. A liberação ocorreu após três meses, em agosto de 2018. A demora no consentimento trouxe vários transtornos para o andamento da investigação na rede municipal.

Já nas unidades de ensino da esfera estadual, as gestoras têm autonomia para permitir a pesquisa, por isso o contato foi feito diretamente com elas.

Para ampliação do conhecimento sobre o PEA, manteve-se contato com a Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAE) do MEC que disponibilizou dados das unidades de ensino de Salvador contempladas pelo PEA nos exercícios de 2008 a 2017, no total de 252 unidades de ensino, 181 da rede municipal e 71 da rede estadual, conforme representados no gráfico 10. A rede municipal foi a que recebeu mais recursos, isso pode ser explicado pelo fato de que a esfera municipal é responsável pela maior etapa da Educação Básica, conforme LDB art. 11, os municípios tem a incumbência de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

GRÁFICO 10 – Quantidade de Unidades de Ensino de Salvador atendidas pelo Programa Escola Acessível no período de 2008 a 2017



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC em 19 de julho de 2018.

A tabela 3 mostra os valores totais fornecidos pelo PEA às unidades de ensino municipais e estaduais de Salvador no período de 2008 a 2017:

TABELA 3 – Valores totais recebidos pelas escolas municipais e estaduais de Salvador (2008-2017)

ANO	REDE MUNICIPAL	REDE ESTADUAL	VALORES RECEBIDOS
2008	R\$140.000,00	R\$104.000,00	R\$244.000,00
2010	R\$160.000,00	R\$88.000,00	R\$248.000,00
2011	R\$269.000,00	R\$296.000,00	R\$565.000,00
2012	R\$198.300,00	R\$0,00	R\$198.300,00
2013	R\$435.700,00	R\$45.000,00	R\$480.700,00
2014	R\$139.100,00	R\$216.600,00	R\$355.700,00
2016	R\$37.500,00	R\$152.500,00	R\$190.000,00
2017	R\$467.500,00	R\$35.000,00	R\$502.500,00
TOTAL GERAL	R\$1.847.100,00	R\$937.100,00	R\$2.784.200,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC em 19 de julho de 2018.

De posse dessas informações e tendo em vista o artigo 6º da Resolução 19/2013, que orienta as unidades de ensino que receberam o recurso a utilizá-los nas finalidades para as quais

se destinam até 31 de dezembro do ano seguinte ao do repasse, foram contatadas via telefone as escolas contempladas no período de 2016 e 2017, com o objetivo de tratar diretamente com as gestoras que receberam e aplicaram tal verba. Todavia, verificou-se que alguns gestores escolares não seguiram essa orientação e prorrogaram sua utilização.

Devido à dificuldade em identificar as unidades de ensino que utilizaram o recurso, esses dados foram solicitados junto ao MEC e às secretarias municipal e estadual, porém nenhum órgão os informou.

Desse modo, foi feita a triagem de todas as unidades de ensino contempladas no período de 2008 a 2017. Estabeleceu-se contato com 55 unidades de ensino. Dessas, 15 responderam que havia alunos com deficiência que utilizavam cadeira de rodas. Foram então selecionadas 4 unidades de ensino: 2 da rede municipal e 2 da rede estadual. Essa proposta foi apresentada no exame de qualificação, que ocorreu em agosto de 2018.

Após a qualificação, foi feito o cadastro na Plataforma Brasil para validação da pesquisa nas escolas. No dia 25 de setembro de 2018, o Comitê de Ética da UCSal deu parecer favorável. Com a liberação, no dia 27 de setembro de 2018, foram visitadas as 4 unidades de ensino nos seguintes bairros: São Marcos, Brotas, Boca da Mata e Bonfim. No entanto, uma informou o adiamento para utilização do auxílio, mas não apresentou justificativa. Outra informou que o valor era muito baixo para as diversas demandas a serem feitas, por isso não sabia por onde começar, mas pretendia ainda em 2018 realizar a reforma. Assim, a pesquisa foi iniciada nessa unidade de ensino, com o intuito de acompanhar a implantação do programa para mostrar o antes e o depois das reformas, porém ele não se concretizou e a situação não foi resolvida. Por fim, em duas escolas, nos bairros do Bonfim e Boca da Mata, foi confirmado o uso do recurso e assim iniciou-se a pesquisa empírica.

O decurso da pesquisa *in loco* ocorreu no período de 1º de outubro de 2018 a 10 de dezembro de 2018. Na escola municipal, a pesquisa foi feita no turno matutino e no colégio estadual, no turno vespertino, coincidindo com o período de estudos dos alunos público-alvo desta investigação.

3.2. Descrição das técnicas utilizadas, do *locus* da investigação e dados coletados

Nessa seção, é apresentada a análise documental do PEA. A seguir, descreve-se o *locus* da pesquisa e os dados coletados a partir da observação participante e questionários.

3.2.1. Análise documental do Programa Escola Acessível

A pesquisa documental, segundo Gil (2002), vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Com esse entendimento, foram analisados os instrumentos legais e pedagógicos que fundamentam, norteiam e financiam a execução do PEA.

No período de 2003 a 2006, o Ministério da Educação incentivou projetos para implementação da adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial.

Em 2007, foi instituído o PEA, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Decreto 6.094/2007. A Resolução CD/FNDE 26/2007 estabeleceu as diretrizes para financiamento suplementar de projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações a adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho Anual (PTA).

Em 2008, o PEA passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com essa medida, a transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passou a ser feito diretamente às unidades executoras das escolas.

Em 2010, de acordo com a Resolução CD/FNDE 10/2010, sob a égide da Resolução CD/FNDE 3/2010, o PEA 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.

Em 2011, o Programa contemplou as escolas de educação básica com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em 2009 que tinham registrado no Censo escolar MEC/INEP/2010, matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular.

Em 2013 foi lançado o Documento Orientador do PEA com redação atualizada e os novos valores do recurso, direcionados para os seguintes procedimentos: (i) adequação arquitetônica ou estruturalmente, de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade; (ii) construção, adequação e instalação de sanitários, portas largas, vias de acesso, rampas, corrimão e sinalização tátil e visual; e (iii) adequação de mobiliário, material desportivo acessível, cadeira de rodas, e outros recursos de tecnologia assistiva.

Sobre os fundamentos legais e pedagógicos, a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) norteia as ações de acessibilidade, visando atender aos seguintes dispositivos legais, conforme quadro 2:

QUADRO 2 – Fundamentos legais e pedagógicos do programa escola acessível

RESOLUÇÃO	DATA	ORIENTAÇÃO
Lei nº 7.405	12 de novembro de 1985	Torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas com deficiência.
Lei nº 10.098	19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 10.257	10 de julho de 2001	regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.
Decreto nº 5.296	02 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/200 e 10.098/2000, dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência.
ABNT - NBR - 9050	2004	Trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006	Ratificada por meio do Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6949/2009, onde o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, serviços e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.
Decreto nº 7.611	2011	Assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos estudantes público-alvo da educação especial.
Resolução/CD/FNDE nº 10	18 de abril de 2013	Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.
Resolução/CD/FNDE nº 19	21 de maio de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais.

Fonte: Elaboração própria a partir do Documento Orientador do Programa Escola Acessível (MEC, 2013)

Além dos parâmetros legais e pedagógicos (QUADRO 2), as instituições de ensino atendidas pelo PEA devem orientar-se pelo princípio do desenho universal e pelo Manual de

Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC (DISCHINGER, BINS ELY e BORGES, 2009),

Como todas as referências legais e pedagógicas já foram discutidas na fundamentação teórica, resta tecer comentários sobre o “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC” (DISCHINGER, BINS ELY e BORGES, 2009). Sua publicação foi feita em 2009 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e tem como objetivo subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas.

O “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC” (DISCHINGER, BINS ELY e BORGES, 2009) apresenta as condições de acessibilidade, previstas pela ABNT – NBR 9050, e esclarece os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento de novas escolas ou em reformas dos espaços escolares. Contém planilhas para avaliação dos espaços, mobiliários e equipamentos escolares, a fim de diagnosticar as condições de acessibilidade na escola, a partir da quantificação de seus pontos positivos e negativos.

O PEA tem uma estrutura complexa e, para lograr êxito na sua finalidade, depende de cada órgão cumprir sua função. Assim, apresenta-se no quadro 3 as atribuições de cada órgão envolvido na implementação do programa, conforme o documento orientador de 2013:

QUADRO 3 – Entidades e unidades executoras do programa escola acessível

ÓRGÃO	ATRIBUIÇÕES
SECADI	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar, ao FNDE, a relação nominal das escolas integrantes do programa Escola Acessível; • Disponibilizar no sítio www.mec.gov.br o Manual do Programa Escola Acessível (Documento Orientador do Programa Escola Acessível/2013), a fim de orientar a execução dos recursos financeiros de que se trata a Resolução/CD/FNDE N° 19, de 21 de maio de 2013; • Prestar assistência técnica às UEx das escolas referidas na alínea anterior e às EEx, fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada a igualdade de acesso e as condições de permanência dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas públicas; • Manter articulação com as UEx das escolas beneficiadas, e respectivas EEx, e realizar atividades de acompanhamento, de maneira a garantir a boa e regular aplicação dos recursos em favor das aludidas unidades escolares e o cumprimento das metas preestabelecidas.

ÓRGÃO	ATRIBUIÇÕES
FNDE	<ul style="list-style-type: none"> • Destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, recursos financeiros de custeio e capital, por intermédio de suas UEx, às escolas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial; • Divulgar a relação nominal das escolas a serem contempladas, por meio do sítio eletrônico: www.fnde.gov.br; • Analisar e aprovar a prestação de contas feita pela EEx, conforme orientações e normas disponíveis em www.fnde.gov.br.
Prefeitura e Secretaria de Educação do Estado e do Distrito Federal (EEx)	<ul style="list-style-type: none"> • Franquear, quando necessário ou solicitado pelas UEx representativas das escolas integrantes de sua rede de ensino, profissional do ramo para orientar, acompanhar e avaliar a execução dos serviços previstos no inciso I do artigo 2º da Resolução/CD/FNDE N° 19, de 21 de maio de 2013 e, se couber, determinar as correções necessárias; • Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SECADI/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria; • Incentivar as escolas de sua rede de ensino, passíveis de serem beneficiadas com os recursos de que trata esta Resolução, mas que não possuem Unidade Executora Própria (UEX), a adotarem tal providência nos termos sugeridos no Manual de Orientações para Constituição de Unidade Executora (UEX), disponível no sítio www.fnde.gov.br, assegurando-lhes o apoio técnico e financeiro que se fizerem necessários para esse fim; • Zelar para que as UEx referidas na alínea anterior, cumpram as disposições do inciso seguinte.
Estabelecimento de Ensino (UEx):	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o Plano de Atendimento de que trata o artigo 5º da Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013; • Proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de que trata o artigo 1º da Resolução/CD/FNDE N° 19, de 21 de maio de 2013, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE; • Zelar para que a prestação de contas contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos e a outros que, eventualmente, tenham sido repassados, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, na mesma conta bancária específica, fazendo constar no campo “Programa/Ação” dos correspondentes formulários, a expressão “PDDE Estrutura”; • Fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos (notas fiscais, faturas, recibos) a expressão “Pagos com recursos do FNDE/PDDE Estrutura/Escola Acessível”; e • Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SECADI/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

Fonte: Elaboração própria a partir do Documento Orientador do Programa Escola Acessível (MEC, 2013).

Sobre o financiamento, em conformidade com o Decreto 6.571/2008, a União apoia as ações de acessibilidade arquitetônica, bem como aquelas destinadas à disponibilização de tecnologia assistiva. Para tanto, a Resolução FNDE 27/2011 dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a fim de implementar o PEA.

De acordo com o artigo 4º da Resolução 19/2013, os recursos financeiros serão destinados às escolas na proporção de 80% para cobertura de despesas de custeio e 20% para cobertura de despesas de capital. Isso será feito de acordo com o número de estudantes da educação básica matriculados na unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, e tomando como parâmetros os intervalos de número de alunos e os correspondentes valores, indicados no quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – Valores para repasse

Número de Alunos	Custeio – 80% (R\$)	Capital – 20% (R\$)	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: BRASIL, Resolução nº 19/2013.

Para acessar o Escola Acessível, a Secretaria de Educação e as escolas público-alvo do programa deverão se cadastrar junto ao SIMEC, órgão também responsável pela elaboração do Plano de Atendimento para execução e o monitoramento do PEA. Após a execução do Plano de Atendimento, as escolas deverão prestar contas junto ao FNDE, conforme disposto na Resolução CD/FNDE 17/2011.

Convém ressaltar que o PEA tem como objetivo prioritário promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Não obstante, prevê também a possibilidade de aquisição de recursos de tecnologia assistiva, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais.

3.2.2. Descrição do *locus* da pesquisa

Com o compromisso de não suscitar nenhum tipo de constrangimento aos participantes desta pesquisa, foi estabelecida a garantia de não identificar os nomes das unidades de ensino, apenas a rede à qual estão vinculadas e os bairros onde estão situadas.

A pesquisa foi realizada em duas unidades de ensino localizadas em Salvador. A da esfera municipal recebeu o recurso em 2013, atende a etapa do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funciona no bairro Boca da Mata, região de Cajazeiras, tem 499 alunos matriculados, três com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas. A unidade de ensino da rede estadual recebeu o recurso em 2016. Por sua vez, atende a etapa do Ensino Médio, está localizada no bairro do Bonfim, na região da cidade baixa, tem 722 alunos matriculados, uma com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. Ambas são consideradas de grande porte.

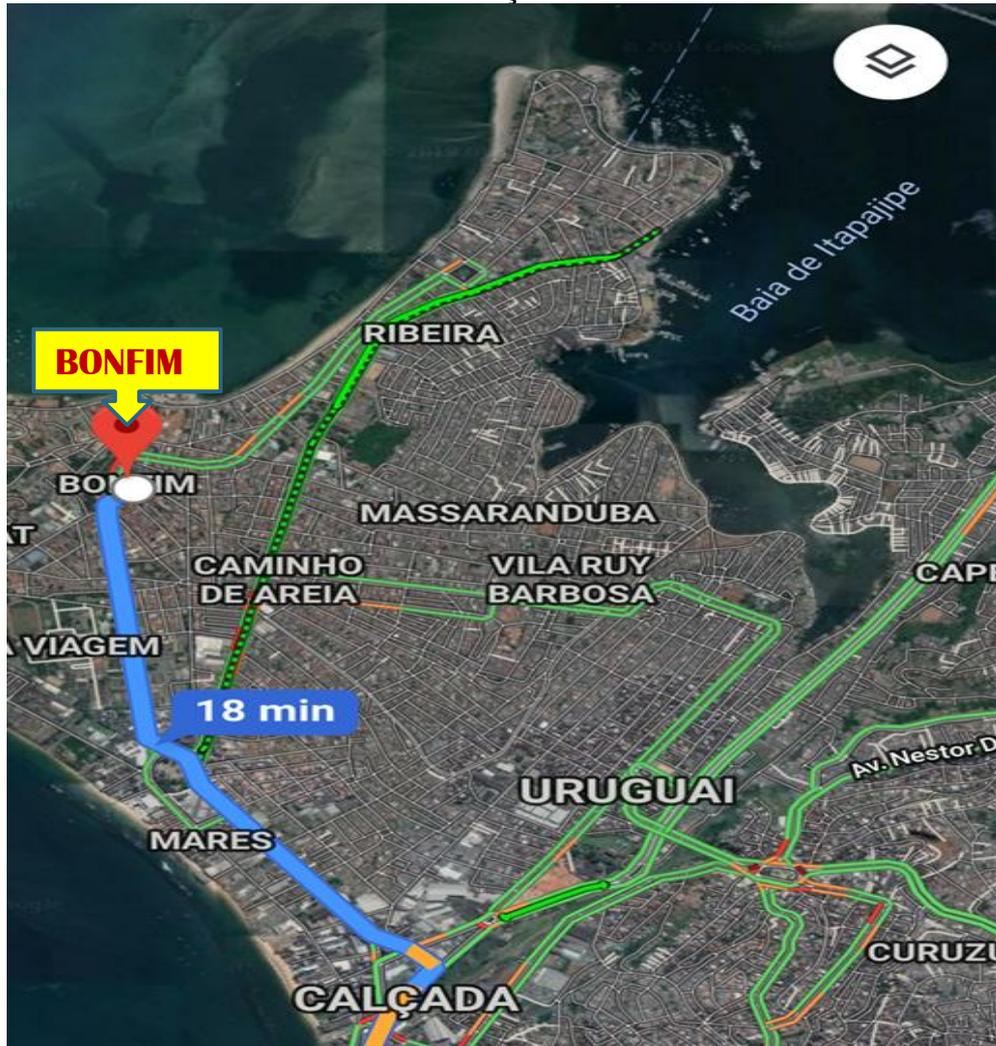
A escolha das unidades de ensino fundamentou-se nos seguintes critérios: (i) estar localizada na região metropolitana de Salvador; (ii) ter recebido e utilizado o recurso do PEA; e (iii) ter no período de 2018 alunos com deficiências e que utilizam cadeira de rodas.

FIGURA 4 - Localização do bairro Boca da Mata



Fonte: Indicação própria a partir do Google Maps. Disponível em: <http://maps.google.com.br> Acesso em: 22 mar. 2019.

FIGURA 5 - Localização do bairro Bonfim



Fonte: Indicação própria a partir do Google Maps. Disponível em: <http://maps.google.com.br> Acesso em: 22 mar. 2019.

Compreende-se que é no bairro que as pessoas incorporam e consolidam a noção de pertencimento às comunidades. São nesses territórios que se mantêm relações de vizinhança e as pessoas vivenciam os mesmos problemas, onde usufruem de todos os direitos que um bairro pode oferecer, incluindo o direito à educação, pois geralmente a criança começa a estudar em escolas próximas à sua residência.

Nesse sentido, cumpre contextualizar as condições socioeconômicas das pessoas que residem nos bairros de Boca da Mata e do Bonfim. Isso será feito conforme o Painel de Informações: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro da CONDER/ INFORMS, 2016, fundamentado nas informações coletadas no censo 2010.

A população de Boca da Mata no ano de 2010 estava em torno de 8.068 habitantes. Cerca de 46,81% do sexo masculino e 53,19% do sexo feminino.

A distribuição da população segundo a cor/raça em Boca da Mata apresentou-se da seguinte forma: 13,37% branca, 30,80% preta, 1,77% amarela, 53,68% parda e 0,37% indígena. O rendimento médio dos responsáveis por domicílios particulares permanentes foi registrado em torno de R\$ 1.298,10. Referente ao grau de instrução dos moradores de Boca da Mata, os dados constam na tabela 4.

O bairro do Bonfim, em 2010, possuía 9.446 de habitantes. Cerca de 45,14% do sexo masculino e 54,86% do sexo feminino. A distribuição da população segundo a cor/raça no Bonfim apresentou-se da seguinte forma: 29,65% branca, 15,24% preta, 1,51% amarela, 53,41% parda e 0,18% indígena. O rendimento médio dos responsáveis por domicílios particulares permanentes foi registrado em torno de R\$ 2.948,50. Concernente ao grau de instrução dos moradores do Bonfim, os dados contam na tabela 4.

O Painel de Informações: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro da CONDER/ INFORMS, 2016 ainda registrou as seguintes características educacionais dos bairros de Boca da Mata e Bonfim, representadas na tabela 4:

TABELA 4 – Indicadores da população total residente nos bairros de Boca da Mata e Bonfim, dados relativos ao grau de instrução e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

REFERÊNCIA	BOCA DA MATA	BONFIM
População total residente (hab.) em 2010	8.068	9.446
Percentual da população residente acima de 15 anos, não alfabetizada %	1,95	2,31
Homens acima de 15 anos não alfabetizados (%)	1,51	1,80
Mulheres acima de 15 anos não alfabetizadas (%)	2,33	2,71
Total de responsáveis por domicílios	2475	2767
Não alfabetizados (%)	3,05	3,5
Classe do IDHM	Médio	Alto

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de CONDER/INFORMS/SEDIG, 2016.

3.2.3. Observação participante

A observação participante, conforme Minayo (2013), permite ao pesquisador estabelecer uma relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles com a finalidade de colher dados e ampliar a compreensão do contexto da pesquisa. Na abordagem qualitativa, a proximidade do

investigador com seus interlocutores tem um caráter prático, pois admite que ele fique mais livre de pré-julgamentos, uma vez que não o torna necessariamente prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. A observação participante ajuda a vincular os fatos as suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras práticas vividas cotidianamente pelo grupo observado.

Marconi e Lakatos (2002) contribuem para esclarecer que a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se deseja estudar, por isso desempenha papel importante no contexto da descoberta, pois possibilita o contato direto com a realidade.

Para a observação participante foram desenvolvidas três tabelas (6, 7 e 8) a partir do “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC” (DISCHINGER, BINS ELY e BORGES, 2009) para avaliar, identificar e registrar com fotos as condições de acessibilidade espacial para alunos com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas, bem como apresentar propostas de soluções para os problemas identificados. Verificou-se a área interna (ambientes, rotas, mobiliários e equipamentos) e a área externa das escolas a fim de verificar o deslocamento.

A tabela 6 contém 3 colunas com as seguintes descrições:

1) Itens conferidos (1ª coluna): são os aspectos avaliados apresentados na forma de perguntas.

2 e 3) Respostas: possuem duas colunas (2ª e 3ª colunas) – que foram respondidas com “sim”, “não” ou “não se aplica”, na avaliação das unidades de ensino municipal e estadual. Respostas afirmativas significam que os itens conferidos são acessíveis e respostas negativas indicam a presença de problemas a serem resolvidos. Em alguns casos, contém o número da foto correspondente que consta na tabela 7. Preenche-se “não se aplica” nos casos em que o item a conferir não existir na edificação.

TABELA 5 – Legenda para leitura da tabela 6

Respostas		Correspondem
S	Sim	Os itens conferidos são acessíveis.
N	Não	Os itens conferidos apresentam problemas.
N/A	Não se aplica	Os itens não existem na edificação.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 6 - Avaliação da área interna e do entorno das escolas

ITENS CONFERIDOS	RESPOSTAS	
	SIM, NÃO OU NÃO SE APLICA	
	REDE	
	MUNICIPAL	ESTADUAL
1- RUA EM FRENTE À ESCOLA		
A faixa de pedestre, em frente à escola oferece condições de segurança para pessoas em cadeira de rodas?	N (Foto 1)	N (Foto 2)
Em caso de ruas muito movimentadas e que ofereçam perigo para travessia, além dessa faixa de pedestre, existe algum elemento que permita a travessia com segurança, como semáforo para automóveis, semáforo para pedestre com cadeira de rodas?	N	N
Existe calçada rebaixada, nos dois lados da rua, para possibilitar que pessoas em cadeira de rodas atravessem na faixa de segurança?	S	S
Estando na calçada, é possível identificar o prédio da escola?	S	S
A calçada é pavimentada?	S	S
O pavimento da calçada é regular, plano, sem buracos e degraus?	N (Foto 3)	N
É possível percorrer a calçada sem encontrar obstáculos, como placas, floreiras, lixeiras, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?	N	N
Quando há degraus ou desníveis, eles são menores que um centímetro e meio?	N	N
Existe parada de ônibus próxima à entrada da escola?	N	S
O percurso entre a parada de ônibus e a escola é totalmente acessível, sem obstáculos ou desníveis, para pessoas em cadeira de rodas?	N	N (foto 4)
Existe estacionamento na rua em frente à escola?	N	N
2 - DO PORTÃO DA ESCOLA À PORTA DE ENTRADA		
O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada dos carros?	S	S
Quando o portão da escola está fechado, existe campainha ou interfone acessível a pessoas em cadeira de rodas e crianças menores?	N	N
O percurso entre o portão da escola até a porta de entrada é pavimentado?	S	S
A pavimentação desse caminho é regular, plana, sem buracos e degraus?	N	N
Essa pavimentação é antiderrapante em dias de chuva?	N	N
A cor dessa pavimentação evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol?	N	N
É possível percorrer esse caminho sem encontrar obstáculos, como bancos, galhos de árvores, floreiras, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?	S	S
É fácil identificar a porta de entrada da escola?	S	S
Se há degrau na porta de entrada, existe rampa para permitir o acesso de todos?	S	N/A
Existe estacionamento no pátio da escola?	S	S
A entrada do estacionamento é separada da entrada dos pedestres/alunos?	S	S
A área do estacionamento está separada do pátio onde as crianças brincam?	S	S
Nesse estacionamento, existem vagas para pessoas com deficiência?	N (Foto 5)	N (Foto 6)
3 - RECEPÇÃO E SALAS DE ATENDIMENTO		
Existe um espaço de espera para a pessoa, em cadeira de rodas, aguardarem o atendimento sem atrapalhar a circulação?	S	S
Existe um balcão de atendimento que permita a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, ou seja, balcão mais baixo e com espaço de aproximação para as pernas?	N	N
Existem placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes da escola, como salas de aula,	N	N (Foto 7)

ITENS CONFERIDOS	RESPOSTAS	
	SIM, NÃO OU NÃO SE APLICA	
	REDE	
	MUNICIPAL	ESTADUAL
refeitório, etc. Na altura adequada ao campo de visão de pessoas em cadeira de rodas?		
Há, pelo menos, um telefone, com altura máxima de 1,20 m e altura inferior livre de, no mínimo, de 73 centímetros, acessível a pessoas em cadeira de rodas?	N/A	N (Foto 8)
Esses telefones são facilmente identificados por sinalização?	N/A	N
4- CORREDORES		
Os corredores possuem largura adequada à quantidade de pessoas que os utilizam?	S	S
O piso é antiderrapante, regular e em boas condições?	S	N
O piso é nivelado, ou seja, sem degraus que atrapalhem a circulação de cadeira de rodas?	S	N
Existem rampas quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros?	S	N
Em corredores situados em locais elevados ou em pavimentos superiores, existe grade ou mureta de proteção?	S	S
Essa grade ou mureta tem uma altura mínima de 1 metro e 10 centímetros, é rígida e está bem fixada?	S	S
Há placas indicativas que orientam as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?	N	N
Junto às portas de cada ambiente, existe identificação de seu uso em letras grandes e em cor contrastante com o fundo?	S	S
As portas ou seus marcos possuem uma cor contrastante com a da parede, a fim de facilitar sua identificação?	N	N
Os vãos de abertura de todas as portas dos ambientes possuem uma largura de, no mínimo, 80 centímetros?	S	N
As maçanetas das portas estão entre 90 e 110 centímetros de altura em relação ao piso?	S	S
Essas maçanetas são em forma de alavanca?	S	N (Foto 9)
O desnível entre o corredor e as salas adjacentes é de, no máximo, meio centímetro?	S	S
A bica do bebedouro permite a utilização de copo?	S	S
A bica do bebedouro possui altura de 90 cm do piso?	S	N
O bebedouro possui altura livre inferior de, no mínimo, 73 centímetros do piso para a aproximação de uma cadeira de rodas?	S	N
O espaço em frente ao bebedouro é grande o suficiente para caber uma cadeira de rodas?	S	S
5- RAMPAS		
Existem rampas na escola?	S	S
A largura mínima da rampa é de 1 metro e 20 centímetros?	S	S
As rampas e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?	N	N
Existe patamar sempre que houver mudança de direção na rampa?	S	N
O patamar tem a mesma largura da rampa?	S	N/A
O patamar tem um comprimento de no mínimo 1 metro e 20 centímetros?	S	N/A
O patamar está livre de obstáculos, como vasos, móveis, abertura de portas, que ocupem sua superfície útil?	S	N/A
A rampa tem inclinação suave que possibilite a subida e a descida, sem auxílio, de uma pessoa em cadeira de rodas?	N	N
Existem corrimãos nos dois lados de todas as escadas e rampas?	S	N
Existe parede ou grade de proteção (guarda-corpo) ao longo das escadas e rampas?	S	N

ITENS CONFERIDOS	RESPOSTAS	
	SIM, NÃO OU NÃO SE APLICA	
	REDE	
	MUNICIPAL	ESTADUAL
Essas paredes ou grades de proteção possuem, no mínimo, 1 metro e 5 centímetros de altura?	S	N/A
Os corrimãos estão em duas alturas e auxiliam adultos, criança e pessoas em cadeira de rodas?	N	N/A
Os corrimãos têm prolongamento de, no mínimo, 30 centímetros antes do início e após o término da escada ou da rampa?	N	N/A
As bordas dos corrimãos são arredondadas e uniformes, ou seja, não ferem as mãos?	S	N/A
6- SALAS DE AULA		
A carteira, em termos de largura, altura e formato, permite a aproximação e uso dos alunos em cadeira de rodas?	S	S
O corredor entre as fileiras de carteiras é largo o suficiente para a passagem de um aluno em cadeira de rodas?	S	S
O quadro-negro possui altura que permita seu alcance por crianças menores ou em cadeira de rodas?	S	S
Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?	N	N
O espaço em frente ao quadro-negro é largo o suficiente para a passagem e manobra de uma cadeira de rodas?	S	S
Há salas de Recursos Multifuncionais da escola?	N	N
7- BIBLIOTECAS		
É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, estantes, balcão de empréstimo?	S	N (Foto 10)
As mesas de estudo ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?	S	S
Existem mesas com altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura?	S	S
A largura do corredor, entre as estantes, permite a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas?	S	N
Ao final de cada corredor de estantes, é possível manobrar com a cadeira de rodas?	S	N
Os livros, nas prateleiras, podem ser alcançados pelas crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?	S	S
O balcão de empréstimo permite que uma pessoa em cadeira de rodas o utilize, ou seja, o balcão é mais baixo e com recuo para as pernas?	N	N
8- SANITÁRIOS		
Os sanitários acessíveis estão localizados em pavimentos aos quais é possível chegar com auxílio de cadeira de rodas?	S	S
As portas dos sanitários possuem vão de abertura de, no mínimo, 80 centímetros?	S	S
O desnível entre o sanitário e a circulação é de, no máximo, meio centímetro de altura?	S	S
O piso dos sanitários é antiderrapante, regular e em boas condições de manutenção?	S	N
É possível para uma pessoa, em cadeira de rodas, circular pelo sanitário, manobrar sua cadeira, acessar o box e o lavatório?	S	N (Foto 11)
Existe, pelo menos, um lavatório suspenso, sem armário ou coluna, para possibilitar a aproximação de uma cadeira de rodas?	S	S
Em frente a esse lavatório, há espaço suficiente para circulação e manobra de cadeira de rodas?	S	N

ITENS CONFERIDOS	RESPOSTAS	
	SIM, NÃO OU NÃO SE APLICA	
	REDE	
	MUNICIPAL	ESTADUAL
A altura entre o lavatório e o piso é de, no mínimo, 73 centímetros, e permite a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	S	S
As torneiras desse lavatório são facilmente manuseadas por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos?	N	N
Os acessórios do lavatório, como toalheiro, cesto de lixo, espelho, saboneteira, estão instalados a uma altura e distância acessíveis a uma criança ou uma pessoa em cadeira de rodas?	N	N
Há espaço suficiente que permita transferir a pessoa em cadeira de rodas para o vaso sanitário?	S	N
O assento do vaso sanitário está a uma altura entre 43 e 46 centímetros?	S	S
A localização e as dimensões das barras de apoio junto ao vaso sanitário obedecem à seção 7.3.1.2, da NBR 9050/04?	S	S
O porta papel higiênico está em uma posição confortável?	N	N
A descarga está a uma altura de 1 metro do piso e é fácil de ser acionada?	S	N
Existe, pelo menos, um sanitário infantil para crianças menores e pessoas com baixa estatura?	N	N
A porta do banheiro possui barra horizontal para manuseio por pessoas em cadeira de rodas?	N	N
Há, pelo menos, um trocador acessível na escola?	N	N
Existe uma mesa ou maca, para a troca de roupas ou fraldas, com dimensões mínimas de 80 x 180 centímetros e 46 centímetros de altura em relação ao piso?	N	N
Há, pelo menos, um chuveiro no banheiro, acessível na escola?	S	N
O local onde fica o chuveiro possui dimensões suficientes- 90x95 centímetros-para manobra de cadeira de rodas?	S	N/A
Junto ao chuveiro existem barras de apoio em forma de “L”?	N (Foto 12)	N/A
Junto ao chuveiro existe um banco fixado a parede, com altura de 46 centímetros?	N	N/A
O chuveiro possui ducha manual?	S	N/A
A localização e a altura da ducha manual obedecem à seção 7.3.4.3, da NBR 9050/04?	S	N/A
9- REFEITÓRIO		
Há, pelo menos, uma mesa comunitária sem obstáculos, como pés e bancos fixos, com vão livre de 73 centímetros – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	S	N
As mesas, destinadas ao uso de pessoas em cadeira de rodas, estão integradas às demais e em local de fácil acesso ao balcão de distribuição de refeições?	N/A	N/A
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas, nos corredores, entre as mesas do refeitório?	S	N/A
É possível circular e manobrar a cadeira de rodas em frente ao balcão de distribuição de alimentos?	S	S
Esse balcão possui uma altura confortável para a visualização e o alcance dos alimentos por pessoas em cadeira de rodas ou crianças pequenas?	N (Foto 13)	N (Foto 14)
10- QUADRA DE ESPORTES		
Existe rota acessível que permita às pessoas com mobilidade reduzida chegarem à quadra, aos bancos/arquibancadas ou aos sanitários e vestiários?	N (Foto 15)	N (Foto 16)
Existe, pelo menos, um espaço reservado, entre os bancos ou na arquibancada, com tamanho suficiente para a permanência de uma cadeira de rodas?	N	N
Existem sanitários e vestiários acessíveis próximos à quadra de esportes?	N	N
11- PÁTIOS		

ITENS CONFERIDOS	RESPOSTAS	
	SIM, NÃO OU NÃO SE APLICA	
	REDE	
	MUNICIPAL	ESTADUAL
O piso do pátio é antiderrapante em dias de chuva?	S	S
Esse piso é nivelado, ou seja, sem buracos ou degraus que atrapalham a circulação de cadeira de rodas?	S	S
Existem rampas quando há desníveis maiores que 1,5 centímetros?	S	S
É possível atravessar o pátio, num percurso seguro, sem encontrar obstáculos, como bancos, telefones, bebedouros, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?	S	S
Há placas indicativas, no pátio, que orientem para as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?	N	N

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 7 - Registros fotográficos e descrição de situações encontradas nos entornos e nas áreas internas das unidades de ensino

	
<p style="text-align: center;">Foto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Na escola da rede municipal, a faixa de pedestre está em frente ao portão de entrada de veículos (Foto 1). ➤ Nas laterais das faixas de pedestres, tanto da escola municipal, quanto do colégio estadual, o asfalto está danificado (Fotos 1 e 2). Situações que podem causar acidentes. 	<p style="text-align: center;">Foto 2</p>
	
<p style="text-align: center;">Foto 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Calçadas danificadas na rua da escola municipal (Foto 3). ➤ Para deslocar-se do ponto de ônibus em direção ao colégio estadual, que fica desse mesmo lado da rua, a pessoa em cadeira de rodas precisa ir para a pista, pois o ponto de ônibus não permite a passagem de pessoas em cadeira de rodas (Foto 4). 	<p style="text-align: center;">Foto 4</p>



Foto 7



Foto 8

- No colégio estadual, a placa que indica o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes da escola, não está na altura adequada ao campo de visão de pessoas em cadeira de rodas. (Foto 7)
- A altura do telefone público do colégio estadual é de 1,40m, dificultando o uso por pessoas em cadeira de rodas. A recomendação da ABNT é de 1,20m. (foto 8).



Foto 9



Foto 10

- No colégio estadual, as maçanetas das portas são arredondadas (foto 9). Recomenda-se maçanetas em forma de alavanca.
- A biblioteca do colégio estadual não permite a circulação de pessoas em cadeira de rodas (foto 10)



Foto 11



Foto 12

- O banheiro do colégio estadual não permite a circulação de pessoas em cadeiras de rodas (foto 11).
- Na área do chuveiro da escola municipal não tem barras de apoio (foto 12).
- Em ambas as escolas as portas não possuem barras laterais.



Foto 13



Foto 14

- Na escola municipal, a distribuição do lanche é feita pela janela indicada na seta (foto 13). Altura inapropriada para pessoas em cadeira de rodas.
- No colégio estadual, na área do refeitório não há mesas. Além disso, o balcão de distribuição de alimentos tem altura desconfortável para pessoas em cadeira de rodas (foto 14)



Foto 15



Foto 16

- Em ambas as escolas, as quadras de esportes não permitem o acesso autônomo de pessoas em cadeira de rodas (fotos 15 e 16).
- Na escola municipal, a arquibancada da quadra não permite a entrada de pessoas em cadeira de rodas.



Foto 17

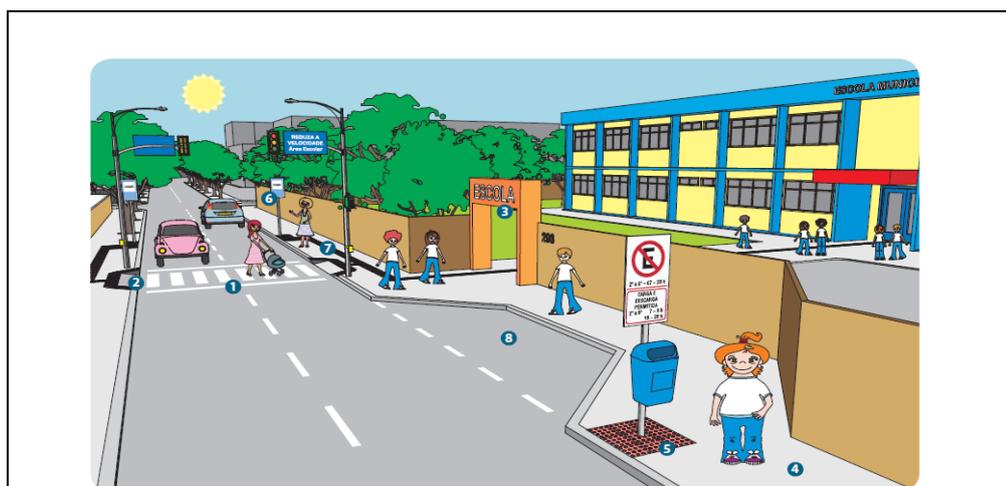
Foto 18

- A foto 17 mostra a tentativa da pesquisadora de subir a rampa que dá acesso ao 1º andar da escola municipal. No entanto, dada a dificuldade tanto na subida quanto na descida, não foi possível cumprir o deslocamento.
- A foto 18 mostra que as salas de recursos audiovisuais e de informática ficam no 1º andar do colégio estadual. Todavia, nesse colégio não há rampas ou elevadores para esse piso. Quando a aluna precisava utilizar esses ambientes, sua mãe a carregava no colo pelas escadas.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da constatação dos principais entraves e obstáculos que limitam ou obstruem totalmente a acessibilidade de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas, sinalizados na cor vermelha na tabela 6, alguns descritos de forma detalhada e com fotos na tabela 7, foi elaborada a tabela 8 que mostra as propostas de soluções para os problemas identificados, tanto no entorno, quanto na área interna das unidades de ensino investigadas:

TABELA 8 – Propostas de soluções para os problemas identificados e registrados nas tabelas 6 e 7



Rua em frente à escola

- 1- Há faixa de segurança e semáforo para pedestre na rua em frente à escola.
- 2- A calçada está rebaixada junto à faixa de pedestre.

- 3- A entrada da escola é facilmente identificada, desde a calçada. O portal possui cor contrastante com a do muro e o nome da escola em letras grandes.
- 4- A calçada que contorna os muros da escola é pavimentada e regular.
- 5- Os obstáculos estão sinalizados com piso tátil de alerta e localizados fora da faixa livre para circulação.
- 6- A parada de ônibus está próxima à entrada da escola.
- 7- O piso tátil direcional indica o percurso desde as paradas de ônibus até o portão da escola.
- 8- Existe uma área de embarque e desembarque próxima ao portão da escola. É desejável que nesta área também caiba um ônibus.



Do portão à porta de entrada da escola

- 1- A entrada de pedestres é separada da entrada de carros.
- 2- O caminho de pedestres é bem pavimentado, com piso regular, antiderrapante e não-ofuscante.
- 3- Não há obstáculos ao longo da circulação.
- 4- Existe piso tátil direcional, para guiar as pessoas com deficiência visual até a porta da escola, quando o caminho for muito amplo.
- 5- A porta de entrada é visível desde o portão, sendo facilmente identificada pela marquise em cor forte.
- 6- Há rampa para vencer desníveis ao longo do caminho ou na porta de entrada.
- 7- O estacionamento é separado do local onde as crianças brincam.
- 8- As vagas possuem pavimentação regular e estão sinalizadas com pintura no piso e placa de identificação.
- 9- As vagas para PcD possuem pavimentação regular e estão sinalizadas com pintura no piso e placa de identificação.



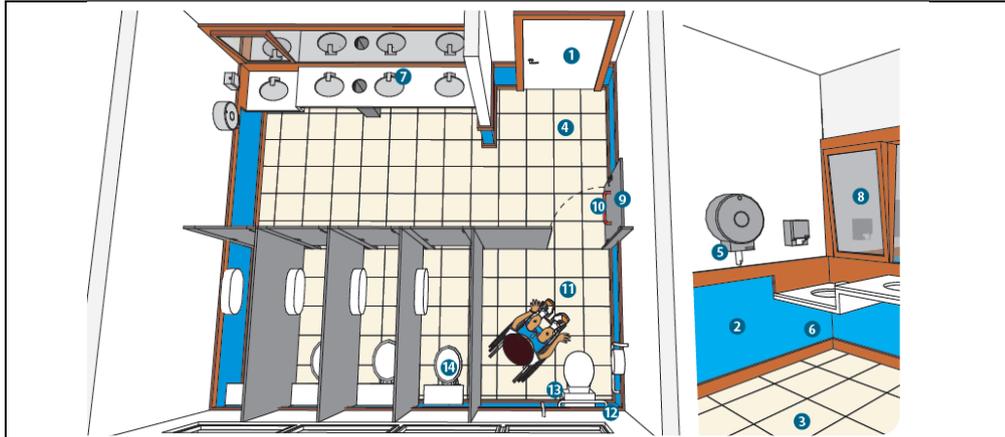
Recepção e salas de atendimento

- 1- O balcão de atendimento é visível a partir da entrada, está sinalizado e possui duas alturas.
- 2- Existe piso tátil direcional que conduz até o mapa tátil.
- 3- As circulações estão livres de obstáculos.
- 4- Existe espaço de espera para pessoas em cadeira de rodas.
- 5- O piso, as paredes e os móveis possuem cores contrastantes.
- 6- Todos os ambientes estão identificados por letras grandes, com contraste de cor e relevo.
- 7- Existem placas em Braille ao lado das portas e na altura das mãos, identificando os ambientes.
- 8- Placas indicam o caminho a seguir para os demais ambientes da escola.
- 9- Existe um mapa tátil que representa o esquema da escola.



Biblioteca

- 1- As mesas não possuem obstáculos para aproximação de uma cadeira de rodas e têm altura adequada ao uso de pessoas com baixa estatura.
- 2- Os corredores entre as estantes são largos.
- 3- A altura das prateleiras permite que todos alcancem os livros.
- 4- O balcão de empréstimo é acessível a todos, inclusive crianças menores e pessoas em cadeira de rodas.
- 5- O piso, as paredes e os móveis possuem cores contrastantes.
- 6- Existe um espaço com tapete não-eskorregadio e almofadas para grupos de crianças menores.
- 7- Ambiente bem ventilado e iluminado.



Sanitários

- 1- A porta de entrada é larga.
- 2- O piso, as paredes e os equipamentos possuem cores contrastantes.
- 3- O piso é antiderrapante, regular e está em boas condições.
- 4- O sanitário é espaçoso para a circulação e manobra de cadeiras de rodas.
- 5- Todos os acessórios, como toalheiro, descarga, cesto de lixo, espelho, saboneteira, etc. permitem que todas as pessoas os alcancem.
- 6- O lavatório está em altura confortável e possui espaço inferior livre para a aproximação de uma cadeira de rodas.
- 7- A torneira é de fácil manuseio, em alavanca ou de pressionar.
- 8- O espelho do lavatório é inclinado e permite que uma pessoa em cadeira de rodas possa se enxergar.
- 9- A porta do boxe acessível é larga e abre totalmente para fora.
- 10- Barra na porta auxilia seu fechamento.
- 11- O boxe é espaçoso para manobrar e transferir a pessoa da cadeira de rodas para o vaso sanitário.
- 12- As barras de apoio, junto aos vasos sanitários, estão dimensionadas e posicionadas corretamente.
- 13- A descarga é do tipo alavanca.
- 14- Existe um vaso sanitário infantil para crianças menores e pessoas com baixa estatura.



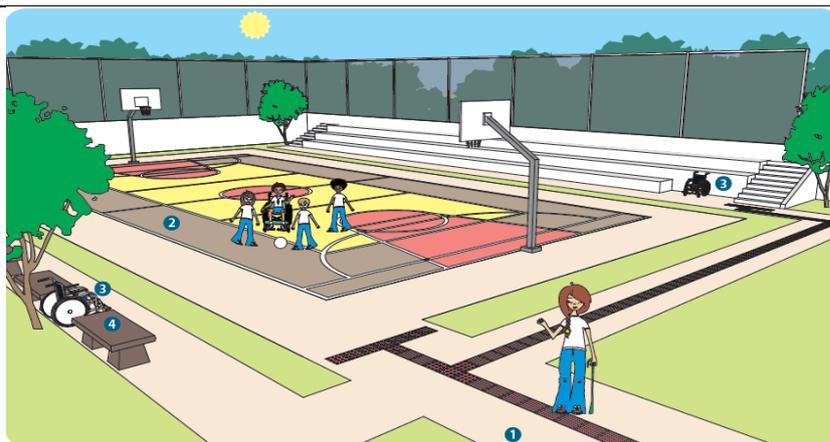
Trocador em sanitário acessível

- 1- A mesa ou maca para a troca de roupas ou fraldas é revestida com material lavável e possui dimensões e altura confortáveis.
- 2- Existem barras de apoio junto à mesa.
- 3- Existe banco baixo com rodas para facilitar o trabalho do auxiliar.
- 4- O lavatório, a saboneteira, a lixeira, a papelaria e os materiais para higiene estão próximos à maca a fim de facilitar seu uso pelo auxiliar.
- 5- O boxe de chuveiro é acessível e espaçoso, com vão de entrada largo e sem degrau.
- 6- No boxe, existem barras de apoio em forma de “L” e um banco articulado fixado à parede.
- 7- O chuveiro possui ducha manual.
- 8- A posição da torneira do chuveiro permite seu acionamento sem molhar o auxiliar.



Refeitório

- 1- O piso, as paredes e os móveis possuem cores contrastantes.
- 2- As mesas estão em altura confortável e a posição de seus pés permite a aproximação de uma cadeira de rodas.
- 3- A mesa para pessoas em cadeira de rodas está integrada às demais e está próxima ao balcão de distribuição.
- 4- As mesas e cadeiras possuem dimensões confortáveis para pessoas com diferentes idades.
- 5- Os corredores entre as mesas são largos e permitem a circulação e a manobra de cadeira de rodas.
- 6- O balcão de refeições e o da cantina estão em altura confortável para alcance e visualização dos alimentos por pessoas em cadeira de rodas e crianças pequenas.



Quadra de esportes

- 1- O caminho entre a escola e a quadra é largo e possui piso pavimentado em cor contrastante com a grama e com o piso guia e alerta.
- 2- Há contraste entre a cor da quadra e de seus elementos.
- 3- Existem espaços destinados à permanência de pessoas em cadeira de rodas entre os bancos e nas arquibancadas.
- 4- Existem opções variadas de assentos, tanto na sombra quanto no sol.

Fonte: Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas

3.2.4 Questionários

Consoante Gil (2008, p.121), “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Desse modo, buscou-se a partir desse instrumento aplicar questões fechadas sobre condições de acessibilidade espacial, seguindo os pressupostos de orientação, deslocamento e uso dos espaços, e com questões abertas, possibilitando aos participantes complementarem as respostas das questões fechadas ou indicar sugestões para melhor desempenho do programa.

O grupo de informantes desta pesquisa tem a seguinte composição: 1 aluna, 4 mães de alunos, 2, gestoras escolares, 3 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e 1 engenheira civil. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso da aluna, por ser menor, sua mãe assinou também o Termo de Assentimento.

O quadro 5 contém as respostas de todas as questões aplicadas a todos os participantes.

QUADRO 5 – Respostas dos questionários

ALUNA
<p>A aluna que participou desta pesquisa tem 17 anos, cursa no ano de 2018 o Ensino Médio. Tem amiotrofia espinhal progressiva e escoliose.</p> <p>Só obteve informações sobre o PEA através desta pesquisa.</p> <p>Recebe o auxílio pecuniário do BPC (Benefício de Prestação Continuada).</p> <p>Seu deslocamento residência/escola e escola/residência é feito em transporte particular.</p> <p>Respondeu questões relacionadas ao espaço escolar, avaliando a orientação para deslocamento, o deslocamento entre os ambientes e o uso de móveis, equipamentos e utensílios.</p> <p>Avaliou como mais dificuldade para o uso, o banheiro, pois não permite a circulação da pessoa em cadeira de rodas, a sala de vídeo que fica no 1º andar e não tem rampa e nem elevadores.</p> <p>Considerou ainda de uso limitado: a quadra de esporte, pátios, telefone público, balcão da cantina e bebedouros.</p> <p>A aluna também não sabia que tem direito a uma cuidadora educacional³ disponibilizada pela secretaria de educação estadual.</p>
MÃES DE ALUNOS
<p>Quatro mães responderam aos questionários. Três têm filhos na rede municipal e uma tem uma filha na rede estadual. Os alunos têm idade entre 12 e 17 anos.</p> <p>Todas obtiveram informações sobre o PEA através desta pesquisa.</p> <p>Sobre os tipos de deficiência que acometem os alunos, além da paralisia cerebral, um retardo mental severo, crises epiléticas e transtorno comportamental. Os três alunos têm bastantes dificuldades de se comunicar oralmente ou através da escrita.</p> <p>Todas as quatro mães responderam que não tiveram dificuldade para encontrar escolas.</p> <p>Sobre o deslocamento do (a) aluno (a) de casa para a escola e da escola para casa, uma utiliza transporte público, duas transporte escolar particular e uma não utiliza transporte e o deslocamento é feito com a ajuda da mãe.</p> <p>No percurso entre residência escola, sinalizaram como obstáculos e inconvenientes: ônibus inadequados, atitudes desrespeitosas de alguns funcionários de empresas de transporte</p>

³De acordo com o edital do concurso do Processo Seletivo Simplificado, Edital SEC/SUDEPE Nº 002/2017 para provimento de cargos de apoio administrativo e técnico-pedagógico a discentes com deficiência, são atribuições dos cuidadores educacionais: i- eventualmente participar dos cursos de formação promovidos pela SEC para o exercício da função de Cuidador Educacional; ii- auxiliar o estudante a fazer suas necessidades fisiológicas com os devidos cuidados higiênicos, a alimentar-se, a vestir-se, a se deslocar pela instituição educacional, entre outras; iii- auxiliar em dificuldade comportamental em sala de aula e em outros ambientes educacionais, promovendo o conforto e a segurança de todos e evitando o isolamento do estudante; iv- esclarecer ao estudante atendido e seus familiares sobre todos os procedimentos que serão realizados nas necessidades fisiológicas e cuidados higiênicos para consentimento destes. Será exigida da família a autorização por escrito para realização dessas atividades. O documento de autorização deve ser arquivado na pasta do estudante; v- orientar os funcionários responsáveis pela limpeza e serviços gerais da unidade escolar para evitar deixar nos espaços de circulação objetos que dificultem a locomoção dos estudantes ou ofereça riscos de acidentes; vi- atuar de forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

coletivo, carros particulares parados nas calçadas, passeios e calçadas danificados, dificultando o trânsito de pessoas em cadeira de rodas. Uma das mães considera necessária uma ajuda efetiva da prefeitura municipal no transporte para o deslocamento dos alunos que possuem dificuldade de locomoção.

Outra mãe destacou como indispensável à presença de ADI em todas as escolas que têm crianças com deficiência.

Avaliaram a maioria dos itens que compõem acessibilidade como de uso satisfatório.

GESTORAS ESCOLARES

Duas gestoras responderam à pesquisa. Uma pertence à esfera municipal e a outra, a estadual.

A gestora da rede municipal tem seis anos na gestão e sabe sobre o PEA desde 2013, quando a escola recebeu R\$ 12.500,00 (doze mil e quinhentos reais). No entanto, só conseguiu utilizá-lo em 2018.

Informou que a escola tem três alunos com deficiência que utilizam cadeira de rodas. Os alunos têm faixa etária de 12 e 13 anos.

Como a escola passou por reformas promovidas pela prefeitura municipal de Salvador, a verba foi utilizada de forma complementar para compra de uma (1) cadeira de rodas, de um (1) andador, de jogos e material didático. Adequou o piso tátil e pretende ativar a sala de recursos multifuncionais.

Considerou a verba insuficiente, pois ainda há demandas a serem resolvidas.

Avaliou as condições de acessibilidade espacial escolar como ótimas, comparando ao que era antes da reforma. Já a área do entorno, as calçadas não oferecem boas condições de trânsito para cadeirantes.

Sobre a solicitação da verba, não soube informar quem fez o cadastro no programa.

Respondeu que o PEA deveria dar um suporte maior para as unidades escolares, na execução da verba. Havendo um diálogo constante entre os órgãos e instituições envolvidas no atendimento.

A gestora da rede estadual tem um ano e um mês na gestão, mas não sabia nenhuma informação sobre o PEA. Através desta pesquisa ficou ciente de que o colégio recebeu R\$ 12.500,00 (doze mil e quinhentos reais) no ano de 2016, na gestão anterior.

Informou que a escola tem uma aluna com deficiência que utiliza cadeira de rodas. A aluna tem 17 anos.

A verba foi utilizada para pequenos reparos, não atentando exclusivamente para a questão da acessibilidade. Foram construídas rampas e adequação de banheiros.

Considerou o recurso insuficiente, pois o colégio precisa de uma reforma geral.

AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI)

Três profissionais auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) desenvolvem o ofício na escola municipal, atendendo aos três alunos com deficiências e que utilizam cadeira de rodas.

A inserção desses profissionais nesta investigação se justifica principalmente pelo fato dos alunos, público-alvo do programa, não terem condições mentais de entenderem e responderem as questões pertinentes a esta pesquisa. Os três são auxiliados pelos ADI nos deslocamentos e atividades diversas em todos os ambientes da escola que permitem a acessibilidade desses alunos.

Sobre o conhecimento sobre o PEA, dois ADI responderam que não sabiam e a ADI que respondeu que sabia do programa, não forneceu maiores informações sobre o mesmo.

O sistema de vínculo empregatício ocorreu através de concurso em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). O tempo de serviço é de 8 meses a 1 ano. As atribuições do cargo são de prestar auxílio aos alunos com deficiências que necessitam de ajuda para desenvolverem atividades de deslocamento, alimentação e outras tarefas, visando o bem-estar dos alunos. Não faz parte das funções dos ADI a higiene corporal dos alunos.

Sobre o treinamento para atuarem em suas funções, dois ADI responderam que participaram de cursos preparatórios em períodos diferentes. Um dos profissionais ainda não tinha participado de nenhum treinamento. Não faz parte das atribuições apresentarem relatórios, porém, um dos ADI respondeu que seria interessante ocorrer reuniões periódicas para relatos sobre o dia a dia na escola.

Dois ADI consideram também que a falta de acessibilidade escolar compromete muito a educação de alunos com deficiência, dificultando a permanência desses alunos na escola.

Para promover a inclusão, uma ADI recomendou uma sala específica, um "cantinho" onde os alunos pudessem ficar quando estivessem irritados. Outro sugeriu um canal onde a escola, junto aos ADI pudessem fazer reclamações ou dar sugestões para maior comodidade e desenvolvimento dos alunos.

Avaliaram a maioria dos itens que compõem acessibilidade como de uso satisfatório.

ENGENHEIRA CIVIL

A engenheira civil que participou da pesquisa pertence a uma empresa terceirizada que presta serviços à rede municipal, ocupa o cargo de analista de suporte, há 10 anos.

Respondeu que tem o conhecimento técnico no que se refere ao aspecto construtivo e das normas da ABNT 9050.

Pondera que a falta de acessibilidade escolar compromete muito a educação de alunos com deficiência, pois a inviabilidade de acesso, as dificuldades diversas para atender as necessidades fisiológicas provocam a exclusão.

Informou que o setor de engenharia atua na implementação do PEA através da aplicação da norma existente (NBR 9050) aos projetos de arquitetura em construções e reformas.

Todavia, nem todo gestor escolar solicita o serviço do setor de engenharia, pois alguns contratam engenheiros particulares e utilizam parte da verba para o pagamento.

Respondeu que do total de 181 unidades que receberam o recurso entre os exercícios de 2008 a 2017, entre 30 a 90 escolas solicitaram do setor de engenharia o planejamento das obras.

Justificou que nesse mesmo período muitas escolas foram reformadas ou reconstruídas e, portanto, algumas não utilizaram o recurso.

Considerou o valor do subsídio do PEA muito baixo. Destaca que as escolas que têm crianças com deficiências deveriam ter um banheiro adequado para crianças, com trocador grande o suficiente para o tamanho da criança. Quanto ao PEA deveria ser melhor esclarecido e estimulado, trabalho que deve ser feito junto aos gestores escolares.

Fonte: elaboração própria.

3.3. Análises dos dados obtidos

Ao se estabelecer a relação dos pressupostos do PEA e os dados levantados através da aplicação das tabelas de conferência dos espaços escolares e mediante respostas dos questionários, pode-se constatar que para eficácia do PEA, depende da articulação entre os vários autores e órgãos envolvidos na sua implementação.

A criação do PEA foi em 2007, ou seja, três anos após o Decreto 5296/2004 estipular no artigo 24, § 2º prazo de trinta a quarenta e oito meses, a partir da publicação do Decreto, para que as edificações de uso público já existentes pudessem se adequar e garantir a acessibilidade nesses ambientes. Isso leva a entender o PEA como medida visando atender ao decreto supracitado. Porém, considerando o aporte modesto para atender à demanda de reformas gerais, pondera-se que esse recurso deveria ser utilizado como medida emergencial até que as escolas já em funcionamento e sem condições de acessibilidade pudessem ser reformadas de forma ampla e promovessem a inclusão de PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro fato que chama a atenção é que a referência para o envio do recurso do PEA é o censo escolar do ano anterior. Nesse caso, pode-se inferir que primeiro as escolas matriculam e recebem os alunos público-alvo da educação especial e esses alunos permanecem um ano estudando em escolas sem condições de acessibilidade. Na perspectiva desses alunos, esse período constitui muito tempo estudando em ambientes inadequados.

Além disso, essa situação poderá ser agravada, considerando que a escola poderá utilizar o recurso até dezembro no ano posterior ao do repasse, ou os gestores escolares decidirem adiar a sua utilização. Em todo caso, os alunos que dependem diretamente da garantia desse direito são prejudicados.

Nas respostas dos questionários foi possível constatar que a gestora da escola municipal não utilizou o recurso no tempo proposto, pois recebeu em 2013 e aplicou em 2018 de forma

complementar. Já a gestora do colégio estadual desconhecia a finalidade do PEA e ele fora utilizado em reformas em geral, e não para o fim a que se destinava.

Os alunos público-alvo da educação especial que estudam em unidades de ensino que não funcionam em imóveis próprios ficam sem usufruir dos benefícios do PEA, pois a verba não é encaminhada para essas escolas. Isso porque a Prefeitura e Secretaria de Educação do Estado e do Distrito Federal (EEEx) devem:

Incentivar as escolas de sua rede de ensino, passíveis de serem beneficiadas com os recursos de que trata esta Resolução, mas que não possuem Unidade Executora Própria (UEX), a adotarem tal providência nos termos sugeridos no Manual de Orientações para Constituição de Unidade Executora (UEX), disponível no sítio www.fnde.gov.br, assegurando-lhes o apoio técnico e financeiro que se fizerem necessários para esse fim. (BRASIL, Resolução/CD/FNDE nº 33/2013)

A informação de que as unidades de ensino que funcionam em imóveis alugados não podem receber o recurso do PEA também foi confirmada pela Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAE) do MEC. Essa determinação prejudica os alunos da educação especial que estudam em escolas que não funcionam em imóveis próprios.

Em relação aos pressupostos legais e pedagógicos que orientam a implementação do PEA, a Lei 7.405/1985 que trata da colocação do Símbolo Internacional de Acesso não foi observada em nenhuma unidade de ensino investigada.

Da mesma forma, o Decreto 7.611/2011 assegura que o Ministério da Educação “prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade [...]”, todavia, as gestoras participantes desta pesquisa, responderam que não obtiveram maiores esclarecimentos sobre o programa.

O “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC” (DISCHINGER, BINS ELY e BORGES, 2009) – que contém as condições de acessibilidade, previstas pela ABNT NBR 9050 e esclarece os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento ou reformas dos espaços escolares e orienta na implementação do PEA – não foi utilizado no colégio estadual, e, considerando as barreiras de acessibilidade na escola municipal, não foi utilizado como referência para adequação de todos os ambientes.

No que se refere às atribuições das Entidades e Unidades Executoras do PEA, a SECADI que tem também como função prestar assistência técnica e realizar atividades de acompanhamento, de maneira a garantir a aplicação dos recursos em favor das aludidas unidades escolares, a fim de assegurar a igualdade de acesso e as condições de permanência

dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, não ocorreu em nenhuma escola investigada.

Destaca-se ainda que o Documento Orientador do PEA (2013) afirma em seu preâmbulo que “faz-se necessário a participação ativa de toda a comunidade escolar, considerando o ponto de vista e apreciação da família, estudantes, equipe diretiva, professores (as) do AEE e da sala comum”, mas não especifica de que maneira se efetivará essa participação. Entretanto, esta pesquisa mostrou que não houve a participação de nenhuma pessoa da comunidade escolar na avaliação do PEA.

Verificou-se também mediante aplicação das tabelas 6 e 7, que em ambas as unidades de ensino, há componentes acessíveis e outros não acessíveis. No entanto, conforme esclarece Bezerra (2007, p. 278) não se pode considerar acessível locais em que as exigências legais referentes à acessibilidade foram observadas de modo parcial. “Não existe meia-acessibilidade. Um espaço é ou não acessível”.

Vale lembrar que o artigo 2º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência define também como discriminação por motivo de deficiência qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, que impeça ou impossibilite o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. “Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável”.

A LBI/2015 ratifica esse direito no artigo 55, § 2º, prevendo que nos casos em que comprovadamente não seja possível a aplicação do desenho universal, deve ser adotada adaptação razoável.

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (LBI, 2015, art. 3º, item VI)

Nesse sentido, baseado nas orientações da ABNT NBR 9050, do desenho universal, é possível reconhecer inúmeras barreiras de acessibilidade que dificultam a comunicação, orientação, deslocamento e uso dos espaços. Já no entorno das escolas, percebe-se as calçadas danificadas, desníveis, faixa de pedestre direcionada ao portão de entrada de veículos, ponto de ônibus inadequado ao trânsito de pessoas em cadeira de rodas, ausência de estacionamento na rua das escolas e outras barreiras identificadas nas tabelas 6 e 7.

Na escola municipal, apesar da reforma geral promovida pela secretaria de educação e ter utilizado o recurso de forma complementar, ainda é possível identificar diferentes obstáculos à acessibilidade espacial de pessoas em cadeira de rodas. No estacionamento, o piso é de brita.

No portão de entrada não existe campainha, impossibilitando a chegada da pessoa em cadeira de rodas de forma autônoma, pois os agentes de portaria nem sempre estão a postos. Não existe um balcão de atendimento para recepção de pessoas em cadeira de rodas. Não há placa indicando a direção para outros ambientes. Na quadra de esporte, o aluno em cadeira de rodas não consegue entrar sem ajuda de outra pessoa e é totalmente impossibilitado de ficar na arquibancada, pois o espaço não permite a sua entrada. As portas também não têm puxadores. O balcão da cantina é desconfortável para utilização por conta da sua altura. No caso do banheiro, na área do chuveiro, não há barras de apoio.

No colégio estadual, a acessibilidade espacial para pessoas em cadeira de rodas está comprometida de inúmeras formas. No portão de entrada não existe campainha e os agentes de portaria nem sempre estão no local. O estacionamento não contém o símbolo internacional de acessibilidade, assim, não há vagas para PcD. Não existe um balcão de atendimento para recepção de pessoas em cadeira de rodas e a placa que indica a direção para os demais ambientes fica fora do campo de visão dessas pessoas. Na quadra de esporte, o aluno em cadeira de rodas não consegue entrar sem ajuda de outra pessoa e não existe arquibancada. Além disso, o piso de vários ambientes é irregular e alguns com buracos. Algumas portas têm largura inferior a 80cm, por isso não permitem a passagem de pessoas em cadeira de rodas. Nenhuma porta tem puxadores e as maçanetas são arredondadas e inadequadas. A biblioteca e o banheiro não permitem a circulação. A altura do telefone e do balcão da cantina geram uso desconfortável. As rampas não têm corrimão e não há rampas para o 1º andar, limitando o uso dos seus ambientes.

Com referência ao valor do recurso recebido, as gestoras e a engenheira consideraram insuficiente para promover as reformas necessárias. Cada unidade recebeu um total de R\$ 12.500,00. Destacaram que as informações sobre o programa são igualmente insuficientes e que deveria haver um diálogo constante entre os órgãos e escolas para um melhor suporte e orientação sobre a sua implementação.

As mães de alunos que participaram desta pesquisa relataram dificuldades de chegar até a escola, por isso algumas tiveram de contratar transporte particular. Das quatro mães, uma não recebe benefício do governo, porque trabalha com carteira assinada, o que a exclui do direito de receber a pecúnia. Quando responderam sobre as condições de acessibilidade, com exceção da mãe da aluna do colégio estadual (que permanece na escola durante todo o turno auxiliando sua filha), as mães de alunos da escola municipal (que deixam seus filhos) tiveram dificuldade de responder se alguns ambientes são adequados ou não. Algumas nem conheciam todos os ambientes da escola.

Os depoimentos dos ADI foram esclarecedores, visto que os alunos da unidade escolar municipal não têm condições mentais de entender e responder esta pesquisa. Os ADI são responsáveis pela assistência aos alunos com deficiências para desenvolverem atividades de deslocamento, alimentação e outras tarefas. Permanecem durante todo o período junto aos alunos, por isso o vínculo é bem próximo. Relataram a necessidade de um canal para comunicação e sugestão, visando melhorar o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos. Sugerem um lugar reservado para que os alunos possam ficar quando estiverem agitados. Responderam que alguns alunos não têm frequência regular por conta da dificuldade de chegar à escola. Outros desistem.

Essas mesmas dificuldades de deslocamento e permanência dos alunos na escola foram apontadas pela engenheira. Analisa que a falta de acessibilidade escolar compromete muito a educação de alunos com deficiência, pois a inviabilidade de acesso e as dificuldades diversas para atender as necessidades fisiológicas provocam a exclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996.

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a eficácia do PEA na perspectiva da acessibilidade espacial escolar de alunos com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas em escolas das redes municipal e estadual localizadas em Salvador. Isso considerando que o governo federal disponibilizou, no período de 2008 a 2018, o total de R\$ 2.784.200 para 252 unidades de ensino da educação básica situadas nessa cidade, visando garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem na perspectiva da inclusão educacional.

Assim, considerando todas as técnicas aplicadas nesta pesquisa (análise documental, observação participante e questionários), foi possível identificar múltiplos fatores que dificultam a eficácia do PEA.

A obstrução começa com a falta de ajustes na informação e comunicação entre os órgãos responsáveis pelo esboço teórico e os gestores das unidades escolares, imbuídos da dinâmica prática, tendo consequências diretas para que ele não atinja os seus objetivos.

Ainda na fase preliminar da pesquisa, nos primeiros contatos com as unidades de ensino, observou-se que alguns gestores desconheciam que esse recurso fora destinado à adequação espacial visando a inclusão de alunos da educação especial.

Em decorrência do desconhecimento, não há a comunicação pertinente entre os gestores escolares e o público-alvo e seus responsáveis legais, haja vista que a carência de esclarecimentos sobre a existência do programa não suscita discussões sobre como efetivar suas metas. A investigação empírica mostrou que apenas três participantes responderam que sabiam sobre o programa, contudo, sinalizaram que não tiveram orientações mais detalhadas. Os demais participantes desconheciam o PEA.

Do mesmo modo, a ausência de acompanhamento da utilização do recurso nas unidades escolares inviabiliza a aplicação correta da verba. Não houve esse acompanhamento nas unidades de ensino investigadas, impossibilitando a participação ativa da comunidade escolar na avaliação do PEA, conforme o que é determinado no Documento Orientador do PEA (2013). Também foi requerida do MEC e das secretarias estadual e municipal de educação a relação das unidades de ensino que executaram o financiamento e nenhum órgão informou.

Ademais, nota-se o descumprimento do prazo estabelecido para utilização do subsídio, que é até 31 de dezembro do ano seguinte ao do repasse. Ficou evidenciado que isso não vem ocorrendo em nenhuma instância, visto que muitas escolas adiaram sua utilização. A própria escola municipal que recebeu o recurso em 2013 somente utilizou em 2018.

Sobre os valores fornecidos, as duas gestoras e a engenheira civil participantes desta pesquisa consideraram insatisfatórios para suprir as demandas das reformas escolares. O motivo da insuficiência também foi a justificativa de uma gestora de um colégio de grande porte localizado em Brotas para não utilizar a verba. Segundo ela, pela sua extensão, o colégio requeria diversas reformas e o recurso recebido não daria para atender.

De fato, quando identificados os valores recebidos por cada unidade de ensino investigada (R\$ 12.500) e verificadas as adequações necessárias para atender as pessoas com deficiências variadas, percebe-se que o recurso não corresponde ao custeio total das reformas. Enfatiza-se que as unidades de ensino investigadas não têm Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ambiente imprescindível para a inclusão. Nas SRM, os alunos da educação especial realizam atividades pedagógicas do AEE. Cabe aos gestores escolares a decisão de como administrar os recursos do PEA.

Outro fator igualmente importante é que a ideia que se tem de acessibilidade espacial é restrita e confunde na avaliação se as condições são boas, regulares ou más. Embora no senso comum avistar uma rampa ou piso tátil induza a indicar esse ambiente como acessível, como ficou elucidado nesta pesquisa, o conceito de acessibilidade envolve a disposição de orientação, do deslocamento e do uso autônomo e seguro. Na dúvida, sempre que possível, é interessante colocar-se no lugar do outro e experimentar as suas dificuldades. Foi o que a pesquisadora fez na escola municipal, avaliando o deslocamento autônomo e seguro nas rampas que dão acesso ao 1º andar. No entanto, sentiu bastante dificuldade na subida, pois requer muito esforço e muita atenção na descida, para a cadeira não disparar e provocar um acidente. Dessa forma, não se completou o deslocamento.

Também não é possível remanejar todas as turmas com alunos da educação especial para o piso térreo. De mais a mais, os alunos não frequentam somente as salas de aula. Há os laboratórios, bibliotecas, salas de vídeos, salas de informática, entre outras, e nem sempre é possível distribuir essas salas no primeiro piso. Foi o que aconteceu no colégio estadual. Nesse colégio, as salas de recursos audiovisuais e a sala de informática estavam localizadas no 1º andar. Como não havia rampas, a aluna que tem deficiência física e utiliza cadeira de rodas dependia continuamente da sua mãe levá-la pelas escadas para chegar até esses ambientes. Lembrando que no caso dessa aluna de 17 anos, sua mãe permanecia durante todo o período no

colégio, auxiliando no uso do banheiro, do refeitório e deslocamento por todo o colégio. Quando responderam aos questionários, não sabiam que a aluna tinha direito a um auxiliar.

A reflexão sobre as dificuldades nas rampas ajuda a compreender que a melhor solução seria que as escolas dispusessem de elevadores. Contudo, conforme explanação da engenheira, o valor da manutenção é alto e isso dificulta a sua implantação.

Destaca-se ainda que a inclusão educacional compreende também o direito de acesso ao transporte escolar adequado. Todavia, o programa não prevê esse aspecto, ficando a cargo das famílias a providência do deslocamento residência/escola e escola/residência.

Questiona-se também a prorrogação para utilização do subsídio, mesmo porque é preciso considerar as mudanças que ocorrem no dia-a-dia. Inclusive o colégio estadual pesquisado ia fechar em 2018. Depois, em janeiro de 2019, desistiram do fechamento porque o colégio recebeu recurso para a reforma.

Desse modo, estima-se que esta pesquisa constitui o último registro das condições de acessibilidade do antigo prédio. A própria aluna que participou respondendo ao questionário não poderá usufruir das modificações, haja vista ter concluído o ensino médio no final de 2018. Por isso, não é uma decisão acertada prorrogar a utilização do recurso. Sublinha-se que a unidade de ensino poderá receber o auxílio do PEA mais de uma vez.

Compreende-se ainda que seja oportuno, além de identificar os entraves à eficácia do PEA, propor algumas indicações. Assim, vale elencar algumas sugestões: (i) Clareza nas informações e comunicações para que não se tenha nenhuma dúvida da destinação do financiamento e os mecanismos acionados para sua execução; (ii) Levantamento prévio feito por profissionais da engenharia civil das modificações necessárias, a fim de repassar o valor apropriado para atender a demanda da unidade de ensino; (iii) Elaboração de cartilhas na linguagem compatível às crianças e adolescentes com informações pertinentes aos seus direitos; (iv) Acompanhamento da utilização do recurso nas unidades de ensino, inclusive com consulta do grau de satisfação do público-alvo do programa; e (v) Palestras abertas a toda comunidade no tocante a educação inclusiva.

O PEA constitui-se como estrutura complexa e, de acordo com o resultado desta pesquisa, coube discernir os vários aspectos da sua implementação. Evidentemente o assunto não se esgota aqui, nem era essa a pretensão da autora. Por fim, cumpre deixar como sugestão para futuras pesquisas a análise deste programa em diferentes cidades e regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In. RICO, E. M (Org). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate**: Editora Cortez, São Paulo, 1998, p. 29-40.
- ARRETCHE, M. T. da S. **Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa**. 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/entrevistas/ppublicas/arretche.htm> . Acesso em: 30 abr. 2018.
- ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. de L. Modelo de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 83 | 2017, posto online no dia 06 fev. 2017. Disponível em: <http://spp.revues.org/2662> . Acesso em 02 nov. 2017.
- ARROYO, M.G. e FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Nacional no Campo, 1999.
- AINSCOW, M. Torar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?
BARREIROS, D. *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: ANPED, 2009, p. 11-23.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050/40**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2017.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (PcDs, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação)**. 2017.
- BENEVIDES, M.V. **Educação para democracia**. 1996. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm . Acesso em: 20 nov. 2017.
- BEZERRA, Rebeca Monte Nunes. **A acessibilidade como condição de cidadania**. GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. 543p.
- BENVEGNÚ, E. M. **Acessibilidade espacial**: requisitos para uma escola inclusiva. Estudo de caso – Escolas Municipais de Florianópolis. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BERSCH, R. e MACHADO, R. **Conhecendo o aluno com deficiência física. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Deficiência Física**. SEESP / SEED / MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf . Acesso em: 31 jan. 2018.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR. A. Elitismo e exclusão na educação brasileira. ARAÚJO, R.M.L.; ROSÁRIO, M.J.A. do (Org.). **Políticas públicas educacionais**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011, p. 129-151.

BOAVENTURA, E.M. **Metodologia da pesquisa**: Monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C. e PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm . Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm .Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm . Acesso em: 13 de jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159> . Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para 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 . Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em 13 mar. 2019.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2 ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf . Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das PcD (2006)**. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4 ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. SEESP / SEED / MEC (2007). **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. Deficiência Física. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf . Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Manual do Programa Escola Acessível**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_programa_escola_acessivel.pdf . Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **BPC NA ESCOLA**. Portaria Normativa Interministerial Nº18, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf> . Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf . Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, nº 188, 18 de setembro de 2008. Seção 01, p. 26.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne . Acesso em: 29 ago. 2010.

BRASIL. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2010.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Plano de Ações Articuladas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm . Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. Todos pela educação, 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/> . Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. **Instituto dos Surdos Mudos**, Arquivo Nacional, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos> . Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. **Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2016.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **MEC divulga dados preliminares do Censo Escolar de 2017**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/09/mec-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-de-2017> . Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. **Censo IBGE INEP**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> . Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **PNE em movimento**. [s.d.] disponível em <http://pne.mec.gov.br/> . Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **MEC e CNE realizam audiência pública para debater Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/71171-mec-e-cne-realizam-audiencia-publica-para-debater-politica-nacional-de-educacao-especial> Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> . Acesso em 01 mar. 2019.

BRASIL. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9748&t=destaques>. Acesso em: 05 mai. 2018.

CARLETTO, A.C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal**: um conceito para todos. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008.

CAMPOS, M. de F.H. *et al.* (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**: Múltiplos Olhares. Salvador: EDUNEB, 2010.

CAMPOS, R. A. **Acessibilidade espacial na Arquitetura escolar**: Avaliação pós ocupação do Projeto Padrão 12 Salas FNDE. 2015. 305 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos: Desafios atuais. In.SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CARBONARI, P.C. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In. SILVEIRA, R.M.G *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 169-186.

CARVALHO, J.M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, I.M.M. de e PEREIRA, G.C. (Orgs.) **Como anda Salvador e sua região metropolitana**. 2nd ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva**: Reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COMIN, A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil. ARRETCHE, M. **Trajetórias das desigualdades**. São Paulo: UNESP/CEM, 2015, p. 367-394.

DISCHINGER, M.; ELY, V.H.M.B.; BORGES, M.M.F. da. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: O direito à escola acessível. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2009.

DUARTE, C.R. de S.; COHEN, R. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. **Anais NUTAU 2006**: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo: USP, 2006.

DUARTE, C.R. de S.; COHEN, R. **Afeto e Lugar**: Pessoas com dificuldades de locomoção e espaço urbano. 2004. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/afetoelugar> . Acesso em: 31 jan. 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ESTÊVÃO, C.V. **Educação, Justiça e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.** São Paulo: v. 8, n. 2, jun. 2005, p. 187-193. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10Mar.2019.

FERREIRA, W. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In. FÁVERO, O.*et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 25-54.

FOREST, M. e PEARPOINT J. **Inclusão**: Ela tem a ver com mudança. 2011. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/> . Acesso em: 31 jan. 2018.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: O caso de reflexividade ética na Sociologia da Educação. BALL, J.S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 100-122.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODÓI, M. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GONDIM, L.M.P.; LIMA, J.C. **A pesquisa como artesanato intelectual**. Considerações sobre método e bom senso. São Paulo, EDUFSCAR, São Carlos, 2006.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama> Acesso em 22 mar. 2019.

IPHAN. **Salvador**. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/241>. Acesso em 22 mar. 2019.

JANNUZZI, G.S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: Dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LANNA JUNIOR, M.C.M. **História do Movimento Político das PcD no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOURO, G L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

LÜDKE, M.e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagem qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAIA, L.M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. SILVEIRA, R.M.G.*et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 85-102.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **A Educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf> . Acesso em 01 de fev. de 2019.

MAIOR, I.; BEZERRA JR, B.C. **Quais os desafios para inclusão da pessoa com deficiência?**2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=29JooQEOCvA> . Acesso em 01 fev. 2019.

MARCONI, M. e LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, L. **Acessibilidade como componente da inclusão.** 2017a. Disponível em: <http://www.cvi-rio.org.br/site/acessibilidade-como-componente-da-inclusao/> . Acesso em 01 fev. 2019.

MARTINS, L. **Os 29 anos do CVI-Rio.**2017b. Disponível em: <http://www.cvi-rio.org.br/site/os-29-anos-do-cvi-rio/> . Acesso em 01 fev. 2019.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAUÉS, A. e WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídico da educação em direitos humanos. SILVEIRA, R.M.G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 103- 116.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade, Petrópolis: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB 17/2001.** D.O.U. em 17/8/2001, Seção 1, p. 46.

MIRANDA, T.G; SOUZA, A. M. S e SOUZA, V. B. **Inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de Salvador.** Londrina: Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009.

MIRANDA, T.G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/ UFBA. MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a Educação Inclusiva:** Formação, práticas e Lugares. Salvador, EDUFBA, 2012, p. 124 a 139.

MIRANDA, T.G. **Educação Inclusiva:** como a sociedade está se organizando para atender as pessoas com deficiência, por meio de políticas públicas. Espaço do Autor. Editora UFBA, 2016. Entrevista a Pablo Santana

MITTLER, P. Rumo à inclusão. **Pro-posições.** v. 12. n. 2-3 (35-36).jul.-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996/11445> . Acesso em 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, J. D. B; CORREIA, L. M; RABELLO, R. S.A noção de educação inclusiva nas políticas públicas educativas no Brasil e Portugal. In. MIRANDA, T.G. *et al.* **Educação especial em contexto inclusivo:** reflexão e ação, Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15- 40.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) e Banco Mundial. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos – São Paulo. SEDPcD: São Paulo, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001394/139423_por.pdf . Acesso em: 15 nov. 2017.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as PcD**, 1982 Trad.: STUMMER, T.C.F. Disponível em: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/programadeacao_mundialparaaspcd-onu.pdf . Acesso em: 27 jan. 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006.

PIAGET, J.A. **Construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PAUGAM, S. **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

OMS e BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. SILVEIRA, R.M.G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 75 -84.

SASSAKI, R.K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Ed. 3, 1999.

SALVADOR. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: educacao.salvador.ba.gov.br/ .Acesso em: 10 jul. 2017.

SALVADOR. **Resolução CME Nº. 038/2013**: Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.

SALVADOR. **Plano Municipal de Saúde de Salvador 2014-2017**. Salvador, 2014.

SOUZA, E.B.G. A educação escolar da pessoa surda em Salvador: Das classes Wilson Lins à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MIRANDA, T.G. *et al.* **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**, Salvador: EDUFBA, 2011, p. 305-319.

RIBEIRO, S. L. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana-Ba, n. 31, 2004, p.103-118. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf . Acesso em jul. 2018.

VIEIRA, J.R. **Pessoas com deficiência: de personagens a protagonistas**, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em <https://www.noticias.unb.br/artigos-main/1969-pessoas-com-deficiencia-de-personagens-a-protagonistas> . Acesso em 08 abr. 2019

WERNECK, C. **Oficineiros (as) da Inclusão: Projeto da Escola de Gente- Comunicação em Inclusão**. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora, 2007.

APÊNDICE A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A Efetividade do Programa Escola Acessível em Escolas Municipais e Estaduais de Salvador

Pesquisador: MARCIA DUARTE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98808918.5.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.914.477

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a efetividade do Programa Escola Acessível na perspectiva da acessibilidade de alunos com deficiência física que utilizam muletas ou cadeira de rodas em escolas municipais e estaduais da cidade do Salvador. "Delimita-se como campo de investigação quatro unidades de ensino localizadas em Salvador (BA) que tenham, no ano de 2018, alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas ou muletas, sendo duas da rede estadual da Bahia e duas da rede municipal de Salvador. A metodologia tem caráter qualitativo mediante abordagem descritiva. As técnicas utilizadas para coleta de dados serão: análise documental e observação participante com a utilização do Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas do MEC e questionários. Os sujeitos da pesquisa são: gestores de quatro unidades de ensino que foram contempladas pelo Programa e seu público-alvo, neste caso, alunos com deficiência física que utilizam muletas ou cadeira de rodas. A análise da efetividade do Programa Escola Acessível permitirá compreender em que medida seus objetivos estão sendo alcançados, destacando a sua relevância na garantia dos direitos fundamentais de alunos com deficiência e na promoção do Estado democrático".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "analisar a efetividade do Programa Escola Acessível na perspectiva da acessibilidade de alunos com deficiência física que utilizam muletas ou cadeira de rodas em

Endereço: PROFESSOR PINTO DE ACUIAR - 2509
Bairro: PITUAÇU CEP: 41.740-090
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 2.814.477

escolas municipais e estaduais da cidade do Salvador”.

Objetivos Secundários: “(a) avaliar as condições de acessibilidade espacial escolar de alunos com deficiências que utilizam muletas ou cadeiras de rodas; (b) verificar os mecanismos de gestão do Programa Escola Acessível na esfera municipal de Salvador e estadual da Bahia; (c) identificar os fatores que favorecem e os que obstam a efetividade do Programa Escola Acessível”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: “Conforme Art. 21 da Resolução 510/2016 que trata sobre os riscos em pesquisas que envolvem seres humanos (risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado). Neste sentido, esta pesquisa oferece risco mínimo, que corresponde a algum constrangimento em fornecer informações sobre o Programa Escola Acessível. No entanto, a pesquisadora esclarecerá que a pesquisa se refere à análise do Programa Escola Acessível e, portanto, os participantes serão convidados de forma anônima a responder questões pertinentes às condições de acessibilidade escolar para alunos com deficiência e que utilizam muletas ou cadeiras de rodas”.

Benefícios: “Destacar a importância da acessibilidade espacial para concretude da educação inclusiva, suscitando reflexões e ações para que o Programa Escola Acessível atinja seus objetivos contribuindo para garantia do direito de todos a uma escola acessível”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa mostra-se relevante por investigar a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam o cronograma de execução e o orçamento financeiro. Nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para gestores escolares e para os responsáveis pelos alunos menores de 18 anos foram incluídos os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCSal), conforme solicitado pelo próprio CEP. No Termo de Assentimento Livre e Esclarecido também foram feitas as mudanças recomendadas. Constam, ainda, o “Questionário para os gestores de escolas” e o “Questionário para os estudantes” que estão adequados do ponto de vista ético. Houve autorização para realização do estudo por parte das instituições investigadas. A folha de rosto foi preenchida, assinada e carimbada.

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
 Bairro: PITUAÇU CEP: 41.740-090
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 2.914.477

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em concordância com o parecer do relator, fica deliberado que o projeto se encontra aprovado tendo em vista que a pesquisadora atendeu as pendências explicitadas no parecer consubstanciado do CEP/UCSAL do dia 12/09/2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1208540.pdf	18/09/2018 15:22:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPOSTADEPENDENCIATERMODEASSENTIMENTO.pdf	18/09/2018 15:21:40	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPOSTADEPENDENCIATCLERESPONSIVEISPOR MENORES.pdf	18/09/2018 15:19:04	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPOSTADEPENDENCIATCLEGESTORES.pdf	18/09/2018 15:17:27	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	27/08/2018 14:31:05	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	27/08/2018 14:25:01	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOESTUDANTE.pdf	27/08/2018 14:23:56	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOGESTORES.pdf	27/08/2018 14:22:56	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/08/2018 14:13:02	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	manual_programa_escola_acessivel.pdf	27/08/2018 13:59:53	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	MANUALDEACESSIBILIDADE.pdf	27/08/2018 13:59:07	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Declaração de	Autorizacao3.pdf	27/08/2018	MARCIA DUARTE	Aceito

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 2.914.477

Instituição e Infraestrutura	Autorizacao3.pdf	13:58:15	DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao2.pdf	27/08/2018 13:58:00	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao1.pdf	27/08/2018 13:57:36	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEscolaAcessivel.pdf	27/08/2018 13:54:37	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	27/08/2018 13:54:15	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.pdf	27/08/2018 13:53:58	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGESTORES.pdf	27/08/2018 13:53:05	MARCIA DUARTE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Setembro de 2018

Assinado por:

ANDERSON ABBEUSEN FREIRE DE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2588
Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: conep@ucsal.br

APÊNDICE B: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**NOME DA ESCOLA OU COLÉGIO:****REDE:****NOME DO (A) GESTOR (A):**

Prezado (a) senhor (a),

Conforme contatos anteriores, eu, Marcia Duarte da Silva, regularmente matriculada sob o número 098086081 no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal), solicito por escrito a autorização para realizar minha pesquisa acadêmica intitulada: *Acessibilidade e Inclusão: A eficácia do Programa Escola Acessível em escolas da rede municipal e estadual de Salvador, Bahia, Brasil*. Todos os dados e informações serão utilizados para o objetivo da pesquisa que é avaliar o Programa Escola Acessível no tange à acessibilidade espacial escolar de alunos com deficiência física.

Para confirmar a autorização solicitada, queira, por favor, assinar e, se possível, carimbar este documento.

Desde já, agradeço a imensurável colaboração prestada.

Salvador (Ba), _____/_____/_____

Assinatura da mestrand/pesquisadora

Assinatura do (a) gestor (a) da unidade de ensino

**APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO(GESTORAS, ENGENHEIRA E ADI)**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa sobre; Acessibilidade e inclusão: A eficácia do Programa Escola Acessível em escolas da rede municipal e estadual de Salvador, Bahia, Brasil, desenvolvida pela mestranda Marcia Duarte da Silva, matrícula acadêmica 098986981 e orientada pela professora Dra. Katia Siqueira de Freitas, do programa de Pós-Graduação Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL.Fui informado (a), sobre os seguintes aspectos que nortearão a pesquisa:

- 1) Objetivos: estritamente acadêmicos, que em linhas gerais buscará avaliar o Programa Escola Acessível em públicas de Salvador que atendem alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas;
- 2) Compromisso ético: o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, portanto, minha colaboração se fará de forma anônima;
- 3) Relevância: destacará a importância da acessibilidade espacial para concretude da educação inclusiva, suscitando reflexões e ações para que seja garantido o direito de todos a uma escola acessível.
- 4) Riscos: não oferece riscos a integridade física, psicológica ou moral de nenhuma pessoa envolvida;
- 5) A participação dos colaboradores: será livre e espontânea e não haverá nenhum incentivo financeiro. Bem como a desistência poderá ser feita sem sofrer nenhum tipo de constrangimento.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) Menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa: **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A efetividade do Programa Escola Acessível em Escolas Municipais e Estaduais de Salvador** – que será realizada pela pesquisadora Marcia Duarte da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Caso consinta na participação do (a) Menor sob sua responsabilidade, ele (a) deverá responder um questionário com perguntas sobre as condições de acessibilidade espacial da escola.

Esclarecimentos importantes sobre a pesquisa:

- 1) Objetivos: estritamente acadêmicos, que em linhas gerais buscará analisar a efetividade do Programa Escola Acessível em escolas municipais e estaduais de Salvador que atendem alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas;
- 2) Compromisso ético: o uso das informações oferecidas está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, portanto, em nenhum momento, nem o (a) menor nem o (a) sr. (a) serão identificados. A colaboração se fará de forma anônima;
- 3) Riscos: Esta pesquisa oferece riscos mínimos, que corresponde algum constrangimento em fornecer informações sobre o Programa Escola Acessível. No entanto, a pesquisadora esclarece que a pesquisa se refere a análise do Programa Escola Acessível e, portanto, os participantes são convidados de forma anônima a responder questões pertinentes as condições de acessibilidade escolar para alunos com deficiência e que utilizam cadeiras de rodas.
- 4) Benefícios: Destacar a importância da acessibilidade escolar para concretude da educação inclusiva, suscitando reflexões e ações para que o Programa Escola Acessível atinja seus objetivos contribuindo para garantia do direito de todos a uma escola acessível.
- 5) A participação dos colaboradores: será livre e espontânea e não haverá nenhum incentivo financeiro. Bem como a desistência poderá ser feita sem sofrer nenhum tipo de constrangimento.

Em caso de dúvida poderá entrar em contato através dos endereços, telefones ou e-mails:

Mestranda: Marcia Duarte da Silva. Telefone (71) 98808-5660 e e-mail: marciaeduarte@hotmail.com.

Orientadora: Prof.^a Dra. Katia Siqueira de Freitas. E-mail: katiastf@ufba.br.

Universidade Católica do Salvador Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba- CEP: 40.231-902. Telefone (71) 3203-8968. Comitê de Ética da UCSAL, tel. (71) 3203-8913 para melhores esclarecimentos caso necessário.

Eu, responsável legal pelo(a) Menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido
(a) e atesto recebimento de uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,
conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) responsável legal do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**: A efetividade do Programa Escola Acessível em Escolas Municipais e Estaduais de Salvador, desenvolvida pela mestrandia Marcia Duarte da Silva, telefone (71) 98808-5660 e orientada pela professora Dra. Kátia Siqueira de Freitas, do programa de Pós-Graduação Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL.

O Programa Escola Acessível foi criado pelo governo federal e envia dinheiro para as escolas de todo o Brasil. Esse dinheiro deve ser usado para reformar as escolas para que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam compartilhar os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico e atividades de ensino.

Antes de aceitar participar desta pesquisa, fui informado (a), que:

- 1) Meus pais permitiram que eu participasse da pesquisa;
- 2) Mesmo que meus pais tenham aceitado que eu participasse da pesquisa, tenho o direito de não participar, se eu não quiser;
- 3) Posso desistir a qualquer momento de participar da pesquisa e não terei nenhum problema.
- 4) A pesquisa é referente ao funcionamento do Programa Escola Acessível do governo federal que tem por objetivo adaptar as escolas públicas para que todas as pessoas com ou sem deficiência, tenham condições de se locomover e realizar as atividades escolares;
- 5) Irei responder a um questionário com a ajuda da pesquisadora.
- 6) Posso não responder alguma pergunta, se eu não quiser;
- 7) A pesquisa será realizada na escola que estudo.
- 8) Todas as informações que darei serão sobre a minha acessibilidade aos ambientes da escola e como realizo as atividades;
- 9) Minha colaboração será feita de forma anônima, ou seja, ninguém saberá meu nome.
- 10) Entendi que a pesquisa oferece riscos mínimos e foi por isso que meus pais aceitaram que eu participasse;
- 11) Não pagarei nenhum valor para participar desta pesquisa;
- 12) A minha participação será livre e espontânea e não poderei receber nenhum dinheiro por ela.
- 13) Posso fazer a qualquer momento perguntas sobre essa pesquisa;
- 14) Riscos: Esta pesquisa oferece riscos mínimos, que corresponde algum desconforto em informar sobre o Programa Escola Acessível. No entanto, a pesquisadora esclarece que a pesquisa se refere à análise do Programa Escola Acessível e sobre as condições de acessibilidade escolar para alunos com deficiência e que utilizam cadeira de rodas. Portanto, os participantes são convidados de forma anônima, ou seja, não precisam informar os nomes.
- 15) Benefícios: Destacar a importância da acessibilidade escolar para concretude da educação inclusiva, suscitando reflexões e ações para que o Programa Escola

Acessível atinja seus objetivos contribuindo para garantia do direito de todos a uma escola acessível.

Em caso de dúvida poderá entrar em contato através dos endereços, telefones ou e-mails:

Mestranda: Marcia Duarte da Silva. Telefone (71) 98808-5660 e e-mail:

marciaeduarte@hotmail.com.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Siqueira de Freitas. E-mail: katiassf@ufba.br.

Universidade Católica do Salvador Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Ba- CEP: 40.231-902. Telefone (71) 3203-8968. Comitê de Ética da UCSAL, tel. (71) 3203-8913 para melhores esclarecimentos caso necessário.

Recebi uma via deste documento li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador (Ba), ____ de _____ de ____ BRASIL.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE F: QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES DE ESCOLAS

Prezado (a) participante,

Obrigada por nos receber e participar desta pesquisa. Informamos que o objetivo é exclusivamente avaliar o Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível foi instituído pelo governo federal em 2007 e através do PDDE, visa 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, 2007).

No período de 2008 a 2017 o Programa Escola Acessível disponibilizou recursos para o atendimento de 252 unidades escolares em Salvador, incluindo as da rede municipal e estadual.

Cargo que ocupa: _____

Tempo no cargo _____

Rede:

Municipal

Estadual

1) Sobre o Programa Escola Acessível, você:

- Desconhece.
- Obteve informações recentemente, através desta pesquisa.
- Conhece, mas tem pouca informação.
- Conhece e sabe todas as informações sobre como funciona.
- Não tem interesse.
- Outro. Qual? _____

2) Quantos alunos com deficiência física estudam na sua escola?

- Que utilizam cadeira de rodas.
- Nenhum.
- Não sei informar
- Outra. Qual? _____

- 3) Sobre o cadastro no Programa Escola Acessível, foi realizado:
- Pelo grupo gestor.
 - Pela secretaria de educação.
 - Não sei informar.
 - Outro.Qual? _____

- 4) A verba recebida pelo Programa Escola Acessível foi utilizada para:
- Compra de móveis acessíveis. Quais? _____

 - Compra de equipamentos e utensílios. Quais? _____

 - Compra de cadeira de rodas. Quantas? _____
 - Compra de bebedouros acessíveis. Quantos? _____
 - Implantação de sala de recursos multifuncionais.
 - Adequações arquitetônicas. Quais? _____

 - Ainda não foi utilizada. Por que? _____

- 5) A verba foi suficiente para as demandas da escola?

Para responder as questões 6 e 7 considere, por favor, o conceito de acessibilidade espacial conforme o “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC” (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009):

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. Deve ser possível para qualquer pessoa deslocar-se ou movimentar-se com facilidade e sem impedimentos. Além disso, um lugar acessível deve permitir, através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas possibilidades.

Nas questões 6 e 7, pedimos, por gentileza, assinalar e justificar.

6) Como você avalia as condições de acessibilidade espacial para alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas na sua escola?

- Ótimas.
- Boas.
- Regulares.
- Más.
- Péssimas.

Justificativa:

7) Como você avalia as condições de acessibilidade espacial para alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas no entorno da sua escola?

- Ótimas.
- Boas.
- Regulares.
- Más.
- Péssimas.

Justificativa:

8) **Deseja acrescentar mais alguma informação ou sugestão?**

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezado (a) participante,

Obrigada por nos receber e participar desta pesquisa. Informamos que o objetivo é exclusivamente avaliar o Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível foi instituído pelo governo federal em 2007 e através do PDDE, visa 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, 2007).

No período de 2008 a 2017 o Programa Escola Acessível disponibilizou recursos para o atendimento de 252 unidades escolares em Salvador, incluindo as da rede municipal e estadual.

Para responder as questões, considere, por favor, o conceito de acessibilidade espacial conforme o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível (2009): **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. Deve ser possível para qualquer pessoa deslocar-se ou movimentar-se com facilidade e sem impedimentos. Além disso, um lugar acessível deve permitir, através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas possibilidades.

9) Qual o tipo de deficiência seu filho/filha ou tutelado (a) tem?

10) Seu filho/filha ou tutelado (a) tem alguma dificuldade para se comunicar oralmente?

11) Recebe algum auxílio do governo?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

SIM

NÃO

Caso receba algum recurso, este atende as necessidades da sua filha/filho ou tutelado (a)? _____

12) Teve alguma dificuldade para encontrar escolas ou fazer a matrícula do seu filho/filha ou tutelado (a)?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

SIM

NÃO

Caso tenha respondido que sim, quais foram as dificuldades?

13) Sobre o Programa Escola Acessível, você:

- Desconhece.
- Obteve informações recentemente, através desta pesquisa.
- Conhece, mas tem pouca informação.
- Conhece e sabe todas as informações sobre como funciona.
- Não tem interesse.
- Outro. Qual?

14) Como acontece o deslocamento do (a) aluno (a) de casa para a escola?

- Transporte público.
- Transporte escolar particular.

- Transporte particular da família.
- O (a) aluno (a) não utiliza nenhum tipo de transporte e se desloca sozinho.
- O (a) aluno (a) não utiliza nenhum tipo de transporte e se desloca com ajuda de outra pessoa. Geralmente? _____
- Outro. Qual? _____

15) Como acontece o deslocamento do (a) aluno (a) da escola para casa?

- Transporte público.
- Transporte escolar particular.

- Transporte particular da família.
- O (a) aluno (a) não utiliza nenhum tipo de transporte e se desloca sozinho.
- O (a) aluno (a) não utiliza nenhum tipo de transporte e se desloca com ajuda de outra pessoa. Geralmente?

- Outro. Qual?

16) No percurso de casa para a escola e da escola para casa, quais os tipos de obstáculos e os inconvenientes encontrados?

NOS PASSEIOS E RUAS:

- Vasos com plantas
- Lixeiras
- Postes
- Galhos de árvores
- Entulhos

Bancos de
jardins

Outros. Quais? _____

17) Na sua opinião, existe algum tipo de obstáculo no interior da escola que atrapalhe a locomoção de pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas? Caso tenha, marque com um X.

Vasos com plantas
Lixeiras
Postes
Galhos de árvores
Entulhos
Bancos de jardins

Outros. Quais? _____

18) Caro (a) participante, o quadro abaixo se refere a acessibilidade de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas. Assim, para cada item, favor marcar com o **X** apenas numa das opções.

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4	OPÇÃO 5
AMBIENTES, MÓVEIS, EQUIPAMENTOS E UTENSÍLIOS	ÓTIMAS OU BOAS (USO TOTAL)	REGULARES (USO PARCIAL)	SEM CONDIÇÕES DE USO	INEXISTENTE	NÃO SEI INFORMAR
Estacionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rampas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrada da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corredores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secretaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sala da direção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sala da coordenação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sala de aula	()	()	()	()	()
Sala de vídeos	()	()	()	()	()
Sala de jogos	()	()	()	()	()
Laboratórios	()	()	()	()	()
Auditório	()	()	()	()	()
Banheiros	()	()	()	()	()
Refeitório/cantina	()	()	()	()	()
Quadra de esportes	()	()	()	()	()
Pátios	()	()	()	()	()
Vaso sanitário	()	()	()	()	()
Pia do banheiro	()	()	()	()	()
Maçaneta de portas	()	()	()	()	()
Corrimão das rampas	()	()	()	()	()
Quadro da sala de aula	()	()	()	()	()
Portão e portas	()	()	()	()	()
Telefone público	()	()	()	()	()
Bebedouros	()	()	()	()	()
Carteiras escolares	()	()	()	()	()
Balcão da cantina	()	()	()	()	()
Mesa do refeitório	()	()	()	()	()
Estante da biblioteca	()	()	()	()	()
Computadores da escola	()	()	()	()	()
Biblioteca	()	()	()	()	()

19) Deseja acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

() Sim, sobre o Programa Escola Acessível.

() Sim, sobre acessibilidade escolar para alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas.

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Olá,

Você está participando de uma pesquisa sobre acessibilidade espacial escolar. De acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível do MEC (DISCHINGER; BINS ELY; BORGES, 2009), uma escola acessível é aquela onde todos os alunos, com ou sem deficiências, podem participar de todas as atividades e utilizar os espaços e equipamentos com segurança e autonomia.

No caso de pessoas em cadeiras de rodas, o ambiente deve estar adequado para a pessoa poder fazer o deslocamento e utilizar os espaços sem precisar em nenhum momento do auxílio de outras pessoas.

Desde já, agradecemos pela colaboração e esperamos que esta pesquisa também contribua para melhorar as condições de acessibilidade da sua escola!

Nome do (a) participante:

Assinatura da pessoa responsável pelo (a) aluno (a):

Rede:

Municipal

Estadual

1) Caro (a) aluno (a), para cada item, favor marcar com o X apenas uma das opções. Como avalia as condições de acessibilidade na sua escola?

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4	OPÇÃO 5
AMBIENTES, MÓVEIS, EQUIPAMENTOS E UTENSÍLIOS	ÓTIMAS OU BOAS (USO TOTAL)	REGULARES (USO PARCIAL)	SEM CONDIÇÕES DE USO	INEXISTENTE	NÃO SEI INFORMAR
Estacionamento da escola	()	()	()	()	()
Rampas	()	()	()	()	()
Entrada da escola	()	()	()	()	()
Corredores	()	()	()	()	()
Biblioteca	()	()	()	()	()
Secretaria	()	()	()	()	()
Sala da direção	()	()	()	()	()
Sala da coordenação	()	()	()	()	()
Sala de aula	()	()	()	()	()

Sala de vídeos	()	()	()	()	()
Sala de jogos	()	()	()	()	()
Laboratórios	()	()	()	()	()
Auditório	()	()	()	()	()
Banheiros	()	()	()	()	()
Refeitório/cantina	()	()	()	()	()
Quadra de esportes	()	()	()	()	()
Pátios	()	()	()	()	()
Vaso sanitário	()	()	()	()	()
Pia do banheiro	()	()	()	()	()
Maçaneta de portas	()	()	()	()	()
Corrimão das rampas	()	()	()	()	()
Quadro da sala de aula	()	()	()	()	()
Portão e portas	()	()	()	()	()
Telefone público	()	()	()	()	()
Bebedouros	()	()	()	()	()
Carteiras escolares	()	()	()	()	()
Balcão da cantina	()	()	()	()	()
Mesa do refeitório	()	()	()	()	()
Estante da biblioteca	()	()	()	()	()
Computadores da escola	()	()	()	()	()
Biblioteca	()	()	()	()	()

2) Deseja acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

() Sim, sobre o Programa Escola Acessível.

() Sim, sobre acessibilidade escolar para alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas.

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO PARA ENGENHEIRA CIVIL

Prezado (a) participante,

Obrigada por nos receber e participar desta pesquisa. Informamos que o objetivo é exclusivamente avaliar o Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível foi instituído pelo governo federal em 2007 e através do PDDE, visa 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, 2007).

No período de 2008 a 2017 o Programa Escola Acessível disponibilizou recursos para o atendimento de 252 unidades escolares em Salvador, incluindo as da rede municipal e estadual.

Cargo que ocupa: _____

Tempo

no

cargo

Sistema do vínculo empregatício:

<input type="checkbox"/>

Concurso/efetivo

Concurso/rede

Terceirizado

Estágio

Contrato por tempo determinado

Contrato por tempo indeterminado

Outros.

Qual? _____

Rede:

Municipal

Estadual

20) Na sua opinião em que medida a falta de acessibilidade escolar compromete a educação de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas?

- Muito
- Pouco
- Nada

Justificativa: _____

21) Sobre o Programa Escola Acessível, você:

- Desconhece.
- Obteve informações recentemente, através desta pesquisa.
- Conhece, mas tem pouca informação.
- Conhece e sabe todas as informações sobre como funciona.
- Não tem interesse.
- Outro. Qual? _____

22) De que forma o setor de engenharia atua na implementação do Programa Escola Acessível nas unidades de ensino?

23) Do ano de 2008 até o ano de 2017, 180 unidades de ensino municipal de Salvador receberam recursos do Programa Escola Acessível. Qual o percentual de escolas solicitou do setor de engenharia um planejamento de obras para utilização do recurso?

- Até 15 escola.
- De 16 a 30 escolas.
- Acima de 30 até 90 escolas.
- Acima de 91 até 140.
- Acima de 140.

Na sua opinião qual a justificativa para esses números apresentados?

24) Deseja acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

- Sim, sobre o Programa Escola Acessível.

- Sim, sobre acessibilidade escolar para alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas.

APÊNDICE J: QUESTIONÁRIO PARA OSAUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Prezado (a) participante,

Obrigada por nos receber e participar desta pesquisa. Informamos que o objetivo é exclusivamente avaliar o Programa Escola Acessível.

O Programa Escola Acessível foi instituído pelo governo federal em 2007 e através do PDDE, visa 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, 2007).

No período de 2008 a 2017 o Programa Escola Acessível disponibilizou recursos para o atendimento de 252 unidades escolares em Salvador, incluindo as da rede municipal e estadual.

Para responder as questões, considere, por favor, o conceito de acessibilidade espacial conforme o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível (2009):

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. Deve ser possível para qualquer pessoa deslocar-se ou movimentar-se com facilidade e sem impedimentos. Além disso, um lugar acessível deve permitir, através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas possibilidades.

Cargo que ocupa: _____

Tempo no cargo _____

Sistema do vínculo empregatício:

	Concurso/efetivo
	Concurso/roda
	Terceirizado
	Estágio
	Contrato por tempo determinado
	Contrato por tempo indeterminado
	Outros.
	Qual? _____

Rede:

Municipal**Estadual**

25) Quais as atribuições do seu cargo?

26) Recebeu algum curso ou treinamento para lidar com alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas? Quais?

27) Tem a obrigação de apresentar algum tipo de relatório à secretaria de educação sobre as atividades que você desempenha na escola? Quais?

28) Na sua opinião em que medida a falta de acessibilidade escolar compromete a educação de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas?

- () Muito
() Pouco
() Nada

Justificativa: _____

29) Sobre o Programa Escola Acessível, você:

- () Desconhece.
- () Obteve informações recentemente, através desta pesquisa.
- () Conhece, mas tem pouca informação.
- () Conhece e sabe todas as informações sobre como funciona.
- () Não tem interesse.
- () Outro. Qual?

30) Caro (a) participante, o quadro abaixo se refere a acessibilidade de alunos com deficiência física que utilizam cadeira de rodas. Assim, para cada item, favor marcar com o **X** apenas numa das opções.

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4
AMBIENTES, MÓVEIS, EQUIPAMENTOS E UTENSÍLIOS	ÓTIMAS OU BOAS (USO TOTAL)	REGULARES (USO PARCIAL)	SEM CONDIÇÕES DE USO	INEXISTENTE
Estacionamento da escola	()	()	()	()
R a m p a s	()	()	()	()
Entrada da escola	()	()	()	()
Corredores	()	()	()	()
Biblioteca	()	()	()	()

Secretaria	()	()	()	()
Sala da direção	()	()	()	()
Sala da coordenação	()	()	()	()
Sala de aula	()	()	()	()
Sala de vídeos	()	()	()	()
Sala de jogos	()	()	()	()
Laboratórios	()	()	()	()
Auditório	()	()	()	()
Banheiros	()	()	()	()
Refeitório/cantina	()	()	()	()
Quadra de esportes	()	()	()	()
Pátios	()	()	()	()
Vaso sanitário	()	()	()	()
Pia do banheiro	()	()	()	()
Maçaneta de portas	()	()	()	()
Corrimão das rampas	()	()	()	()
Quadro da sala de aula	()	()	()	()
Portão e portas	()	()	()	()
Telefone público	()	()	()	()
Bebedouros	()	()	()	()
Carteiras escolares	()	()	()	()
Balcão da cantina	()	()	()	()
Mesa do refeitório	()	()	()	()
Estante da biblioteca	()	()	()	()
Computadores da escola	()	()	()	()
Biblioteca	()	()	()	()

OBS. Informações complementares: _____

31) Na sua opinião, existe algum tipo de obstáculo no entorno e/ou no interior da escola que atrapalhe a locomoção de pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas? Caso tenha, marque com um X.

Vasos com plantas ()

Lixeiras ()

Postes ()

