

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO – UNDB
CURSO DE DIREITO

CAMILA VIEIRA DO NASCIMENTO

**O DIREITO DE ACESSIBILIDADE COMO GARANTIA DO DIREITO A
EDUCAÇÃO:** uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma
escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem
Grande - MA

São Luís

2021

CAMILA VIEIRA DO NASCIMENTO

**O DIREITO DE ACESSIBILIDADE COMO GARANTIA DO DIREITO A
EDUCAÇÃO:** uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma
escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem
Grande - MA

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Direito do Centro Universitário Unidade de Ensino
Superior Dom Bosco como requisito parcial para
obtenção do grau de Bacharela em Direito.

Orientadora: Profa. Ma. Alyne Mendes Caldas.

São Luís

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro Universitário – UNDB / Biblioteca

Nascimento, Camila Vieira do

O direito de acessibilidade como garantia a educação: uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem Grande-MA. / Camila Vieira do Nascimento.

— São Luís, 2021.

102 f.

Orientador: Profa. Me. Alyne Mendes Caldas.

Monografia (Graduação em Direito) - Curso de Direito – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB, 2021.

1. Acessibilidade. 2. Pessoas com deficiência. 3. Escola. 4. Normas. 5. Direito à educação. I. Título.

CDU 340:373.3-056.26

CAMILA VIEIRA DO NASCIMENTO

**O DIREITO DE ACESSIBILIDADE COMO GARANTIA DO DIREITO A
EDUCAÇÃO:** uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma
escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem
Grande - MA

Monografia apresentada ao Curso de Direito
do Centro Universitário Unidade de Ensino
Superior Dom Bosco como requisito parcial
para obtenção do grau de Bacharela em
Direito.

Orientadora: Profa: Ma. Alyne Mendes Caldas

Aprovada em 14/ 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Alyne Mendes Caldas (Orientadora)

Centro Universitário

Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB

Profa. Dra. Amanda Costa Thomé Travincas (1º Examinadora)

Centro Universitário

Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB

Profa. Ma. Manuela Ithamar Lima (2º Examinadora)

Centro Universitário

Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB

À minha mãe, Ivonete Vieira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir percorrer todo este caminho, por me presentear com a oportunidade de estudar um curso tão desafiador, emblemático, mas também belíssimo, do qual tanto me orgulho. Agradeço por me conceder força e sabedoria durante esses cinco anos de graduação, assim como em toda a minha existência – que também é um grande presente – pois tem sido bom e continuará sendo, vez que essa é a sua essência.

A alguém com quem contrai uma grande dívida impagável desde o dia da minha concepção: minha querida mãe, Ivonete Vieira. Sou muito grata por me dar à vida, por cuidar de mim e ser tão zelosa. Sem ela nada teria sentido. Minha querida mãe, você é minha pérola, obrigada por tudo.

Agradeço aos meus quatro irmãos: Sara, Eduardo, Mateus e Yasmim, colunas da minha vida acadêmica, pois sendo eu a primogênita, sei que cada um deles tem em mim um exemplo e por isso, preciso honrá-los. Toda a minha gratidão a minha família e amigos, cito na ocasião, o Grupo de Oração Universitário Filhos do Alto, que tem sido meu refúgio durante a graduação. Recordo-me ainda de minha madrinha, Rosalina Carvalho, que desde a infância me incentivou a ter uma vida intelectual, me auxiliando durante essa trajetória.

Registro minha gratidão ao meu amado esposo, Gutemberg Carvalho, por ser meu braço forte e por tanto me auxiliar em meu cotidiano, trazendo leveza e alegria a esta fase que é tão delicada, sem sua segurança e incentivo não conseguiria realizar esse sonho, muito obrigada.

Por fim, agradeço a minha querida orientadora, professora Alyne Mendes Caldas, pela aceitação ao convite de me conduzir neste momento especial e por ser dedicada ao meu desenvolvimento enquanto estudante.

A todos que contribuíram no meu percurso e na minha jornada acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

Não basta fazer coisas boas - é preciso fazê-las bem.

Santo Agostinho

RESUMO

O direito de acessibilidade se consolidou no cenário social em virtude da concretização dos direitos da pessoa com deficiência. Certamente, hoje se entende que este direito é um ideal a ser alcançado, após um longo período histórico de lutas do movimento deficiente pelo atendimento às suas necessidades. Logo, para efetivação de seus direitos são necessárias práticas de inclusão, tal como a adequação dos espaços às suas necessidades. Assim sendo, todos os espaços devem ser acessíveis, inclusive, as instituições de ensino, uma vez que a educação é um direito de ordem fundamental no ordenamento jurídico. Este estudo originou-se da observância das barreiras cotidianas enfrentadas por uma criança com deficiência motora em uma escola pública da cidade de Vargem Grande – MA. O objetivo deste trabalho foi verificar se a escola onde a observação aconteceu atende ou não aos critérios erigidos pelas normas no que tange a acessibilidade espacial ou arquitetônica, visto que a acessibilidade se evidencia como garantia do direito a educação. A metodologia aplicada baseia-se em pesquisas bibliográficas sobre os direitos da pessoa com deficiência, com ênfase no direito de acessibilidade e educação e, no campo empírico, com a aplicação da técnica do *checklist*, com análise da estrutura da escola sob a ótica da NBR 9050 da ABNT, finalizando com o emprego de entrevistas com os servidores da escola. Os resultados mostraram que a escola atende em parte as normas de acessibilidade, comprometendo com isso, a garantia do direito a educação dos alunos deficientes. Por fim, concluiu-se que a acessibilidade se mostra como o primeiro passo para uma educação digna, pois antes dos aspectos metodológicos, o aluno deficiente tem contato com a estrutura do prédio escolar, de forma que este aspecto deve ser o primeiro a ser observado e uma estrutura predial acessível é o mínimo que se espera de uma educação que propicie o desenvolvimento máximo do educando.

Palavras-Chave: acessibilidade; deficiência; escola; normas; educação.

ABSTRACT

The right to accessibility was consolidated in the social scenario as a result of the realization of the rights of people with disabilities. Certainly, today it is understood that this right is an ideal to be achieved, after a long historical period of struggles by the disabled movement to meet their needs. Therefore, for the realization of their rights, inclusion practices are necessary, such as the adequacy of spaces to their needs. Therefore, all spaces must be accessible, including educational institutions, since education is a fundamental right in the legal system. This study originated from the observance of the daily barriers faced by a child with physical disability in a public school in the town of Vargem Grande – MA. The objective of this work was to verify if the school where the observation took place meets or not the criteria erected by the norms regarding spatial or architectural accessibility, since accessibility is evidenced as a guarantee of the right to education. The methodology applied is based on bibliographic research on the rights of people with disabilities, with an emphasis on the right to accessibility and education and, in the empirical field, with the application of the check-list technique, with an analysis of the structure of the school from the perspective of the NBR 9050 of ABNT, ending with the use of interviews with the school's employees. The results showed that the school partially meets the accessibility standards, thereby compromising the guarantee of the right to education for disabled students. Finally, it was concluded that accessibility is the first step towards a dignified education, because before the methodological aspects, the disabled student has contact with the structure of the school building, so this aspect should be the first to be observed and an accessible building structure is the minimum expected from an education that provides maximum development for the student.

Keywords: accessibility; deficiency; school; standards; education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIDPCD	Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	<i>International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NBR	Normas Brasileiras Regulamentadoras
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Escolas com espaços adequados à pessoa com deficiência	25
Figura 1 – Modalidades de deficiência motora	35
Figura 2 – Expressão simbólica da diferença entre inclusão e integração	37
Figura 3 - Símbolo internacional de acesso – SAI	40
Figura 4 - Imagem da escola obtida via satélite	47
Figura 5 – Planta da escola.....	47
Quadro 1 – <i>Checklist</i> para avaliação da Acessibilidade Espacial	49
Figura 6 – Faixa de pedestre em frente à escola.....	52
Figura 7 – Sinalização da faixa.....	52
Figura 8 – Calçada em frente à escola.....	53
Figura 9 – Rebaixamento da calçada.....	53
Figura 10 – Estacionamento improvisado	53
Figura 11 – Rampa de acesso à escola	54
Figura 12 – Entrada da escola.....	55
Figura 13 – Sala de recepção.....	55
Figura 14 – Porta da recepção	55
Figura 15 – Espaço entre as mesas	56
Figura 16 – Bebedouro da recepção	56
Figura 16 – Piso do corredor	57
Figura 17 – Corredor	57
Figura 18 – Bebedouro	58
Figura 19 – Corrimão da rampa.....	59
Figura 20 - Cadeira azul	60
Figura 21 - Carteira azul.....	60
Figura 22 – Cadeira amarela.....	61
Figura 23 – Carteira amarela	61
Figura 24 – Estante	61
Figura 25 – Armário	61
Figura 26 – Quadro-negro	62
Figura 27 – Circulação entre fileiras	62
Figura 28 – Biblioteca	63
Figura 29 – Espaço de circulação na biblioteca	63

Figura 30 – Cantinho da leitura	64
Figura 31 – Nichos de livros.....	64
Figura 32 – Estante da biblioteca	65
Figura 33 – Auditório	66
Figura 34 – Cadeiras e mesas do refeitório	67
Figura 35 – Refeitório	67
Figura 36 – Balcão de alimentos	67
Figura 37 – Sanitários.....	69
Figura 38 – Corredor de acesso ao sanitários	69
Figura 39 – Porta de acesso ao banheiro	69
Figura 40 – Obstáculos no banheiro feminino	69
Figura 41 – Lavatórios.....	70
Figura 42 – Box comum	70
Figura 43 – Bacia sanitária	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O DIREITO DE ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	16
2.1	Os direitos da pessoa com deficiência em sob a égide do direito internacional	17
2.2	Os direitos da pessoa com deficiência sob a égide do ordenamento jurídico brasileiro	19
2.3	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a pessoa com deficiência	21
2.4	O direito a uma educação inclusiva	24
3	O TRATAMENTO DA ACESSIBILIDADE CONCEDIDO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA	28
3.1	Contextualização histórica do tratamento à pessoa com deficiência	29
3.2	A deficiência e suas espécies	32
3.2.1	A deficiência motora	34
3.3	Aspectos conceituais da acessibilidade	36
3.3	A norma regulamentadora da acessibilidade: NBR 9050	39
3.3.1	A Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos das escolas	41
4	OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MOTORA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE – MA	44
4.1	Apontamentos sobre o município de Vargem Grande – Maranhão	44
4.2	Da metodologia aplicada e dos resultados obtidos	45
4.2.1	Delineamento da pesquisa	45
4.2.2	Ambiente da pesquisa	46
4.2.3	Participantes da pesquisa	47
4.2.4	Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa	48
4.2.4.1	Vistoria utilizando a técnica do <i>checklist</i>	48
4.2.4 1.1	Rua em frente à escola e do portão de entrada à porta de entrada	52
4.2.4 1.2	Recepção e salas de atendimento	52
4.2.4 1.3	Corredores	52
4.2.4 1.4	Escadas e rampas	53

4.2.4 1.5	Salas de aula	53
4.2.4 1.6	Biblioteca.....	54
4.2.4 1.7	Auditório, refeitório e pátio	54
4.2.4 1.8	Sanitários	55
4.2.5	Registro fotográfico	56
4.2.6	Entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo	56
4.2.7	Parâmetros éticos utilizados	57
5	DISCUSSÕES A RESPEITO DA ACESSIBILIDADE ESPACIAL OU ARQUITETÔNICA E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE - MA.....	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICES	88

1 INTRODUÇÃO

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), em seu art.2º, considera deficiente aquele sujeito que possui impedimento de longo prazo, de ordem ou natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que obstrui a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Por tal pressuposto, estes sujeitos carecem de tutela especial do Estado, haja vista a necessidade de lhes conceder a igualdade material de que precisam.

Nesta monta, o art.3º deste mesmo diploma legal afirma que o direito de acessibilidade constitui um instrumento de proteção dos seus direitos, possibilitando a utilização, com efetiva segurança e autonomia, de espaços, de mobiliários, de equipamentos urbanos, de edificações, de transportes, de informação e comunicação, assim como de instalações de uso público ou privado de uso coletivo (BRASIL, 2015).

Destarte, a educação da pessoa com deficiência estampa-se como direito fundamental constitucionalmente tutelado. Assim, o poder público possui um comando imperativo legal de assegurar um sistema educacional inclusivo, que possui diversas facetas, promovendo á pessoa com deficiência o alcance máximo do seu desempenho.

Outrossim, o direito de acessibilidade aos espaços públicos se entrelaça em uma coreografia ao direito à educação, uma vez que para se garantir a educação plena e efetiva de pessoas que precisam de tutela especial estatal, estes espaços devem estar munidos de instalações adequadas e que atendam aos anseios deste grupo.

Entrementes, ainda subsistem edificações públicas que não atendem aos imperativos legais e administrativos de acessibilidade, vez que o último Censo Demográfico indicou que somente 44,2% das escolas da rede pública de ensino são acessíveis (BRASIL, 2010), o que origina discriminação e um movimento de negligência para com a pessoa com deficiência motora. Partindo dessa explanação: a escola pública municipal de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem Grande – MA atende as determinações legais de acessibilidade e com isso, há garantia do direito à educação?

Consoante a isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu art. 8º determina que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos seus direitos (BRASIL, 2015). Nesse diapasão, o Estado tem como prioridade criar espaços acessíveis a pessoas com deficiências, possibilitando sua inclusão social e a melhora de sua qualidade de vida.

Com efeito, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 227, § 2º determina que a lei disporá sobre normas que garantam o acesso adequado a pessoa com deficiência (BRASIL, 1988). De certo, existem disposições legais que tratam do direito a acessibilidade dos espaços públicos e privados para todas as espécies de deficiência, seja em nível infraconstitucional e constitucional, seja por meio de instrumentos normativos de direito internacional.

Por outro lado, o Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2019 (CRUZ; MONTEIRO, 2019), com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), mostra que o número de escolas públicas urbanas com dependências acessíveis era de 44,2%, comportando menos da metade das escolas de educação básica (GOTTI, 2019). Com fulcro nesse indicador, a escola objeto deste estudo não cumpre com as determinações administrativas de inclusão, de modo a violar a garantia do direito a educação do aluno(a) com deficiência motora.

Ademais, a escolha da temática surgiu após vivenciar o cotidiano de uma criança com deficiência física que se utilizava de cadeira de rodas em uma escola municipal em Vargem Grande – Maranhão entre os anos de 2014 e 2016. Era perceptível que mesmo com a utilização da cadeira de rodas – o que ensejaria sua autonomia e independência – aquela criança do sexo masculino com aproximadamente 10 anos de idade ainda precisava de ajuda para adentrar a escola, pois as rampas de acesso não eram adequadas, o que obstaculiza o direito a educação dessa parcela do alunado.

À vista disso, delinea-se que a Constituição Federal de 1988 assegura a proteção, não discriminação e a obrigatoriedade de amparo específico à pessoa com deficiência (BRASIL, 1988). Por isso, o direito de acessibilidade é corolário desses institutos protetivos e um desdobramento do princípio da dignidade da pessoa humana, que por sua vez constitui um valor universal, dissociado do direito positivado, mas necessitando deste para sua efetivação.

Nesse diapasão, Dallari (2004, p.8) apregoa que a dignidade da pessoa humana a despeito de todas as suas diferenças físicas, intelectuais, psicológicas, todas as pessoas são detentoras de igual dignidade. Embora diferentes em sua individualidade, apresentam, pela sua humana condição, as mesmas necessidades e faculdades vitais, de modo que precisam ser atendidas em suas especificidades.

Certamente, a acessibilidade se perfaz em sua essência como qualidade de ser acessível, facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção, de modo que é um direito que possibilita, por meio da inclusão, a efetivação do direito a dignidade humana. Tal direito goza de proteção fundamental, embora não se tenha explicitamente o termo na Constituição Federal de 1988, entretanto podendo ser associado a direitos fundamentais catalogados no art. 5,

como, por exemplo: direito à vida, à igualdade, à liberdade de expressão e à liberdade de locomoção (PIMENTEL, 2018, p. 18).

Por outro lado, o direito a educação está expressamente previsto na Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º e como um direito social possui tanto o caráter prestacional, como os defensivos (SARLET, 2008, p. 17). O Estado, a família e a sociedade devem assegurar sob o viés positivo e negativo a sua prestação de qualidade a todos.

Evoca-se que o direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer. Podendo, desta forma, dizer que o direito a educação possui uma relação de interdependência com o direito de acessibilidade.

Entretanto, como um direito que exige uma prestação positiva do Estado, a acessibilidade e a educação ainda estão longe do ideal almejado para cumprir seu objetivo de assegurar dignidade a pessoa com deficiência. Por tal motivo a verificação da aplicação prática destes direitos em instituições de ensino constitui um instrumento de elucidação sobre a qualidade dessa prestação estatal, demonstrando se ambos os direitos estão ou não sendo disponibilizados a estes personagens.

Nesse diapasão, objetivo de modo geral deste trabalho é retratar se há acessibilidade na edificação da escola de educação básica do Município de Vargem Grande – MA como forma de garantia do direito fundamental à educação.

De forma específica, enunciar os direitos da pessoa com deficiência no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro e internacional como garantia do direito fundamental à educação, discorrer a respeito do tratamento concedido à acessibilidade das pessoas com deficiência motora nos prédios públicos com ênfase em escolas de educação básica e avaliar se a escola da rede básica objeto deste estudo segue os padrões de acessibilidade determinados para a pessoa com deficiência motora, a partir da análise da escola objeto do estudo.

Assim, serão utilizados nos procedimentos metodológicos, a pesquisa de campo em uma escola da zona urbana da rede municipal de ensino - fundamental primeira etapa – sendo esta do tipo descritiva, em uma abordagem qualitativa. Assim sendo, participarão da pesquisa gestores da instituição, alunos com deficiência, assim como os seus pais com quem serão aplicadas entrevistas semiestruturadas específicas, cuidando-se, contudo, da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, nos moldes da Resolução CNS/MS Nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

Nesse bojo, além da coleta de observações indiretas, a pesquisadora, diretamente, analisará a estrutura predial escolar de forma a comparar com a norma administrativa de acessibilidade prevista na NBR 9050 (ABNT, 2020). Para tal diligência, será requisitada autorização da gestão escolar que participará do procedimento de entrevista, contando-se também com a apresentação de ofício para a formalização do estudo.

Este trabalho monográfico é dividido em seis capítulos, no primeiro capítulo apresenta-se a introdução; no segundo abordam-se os marcos normativos dos direitos da pessoa com deficiência, em âmbito interno e externo, assim como se analisou a acessibilidade sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). No terceiro capítulo, retratou-se o tratamento concedido à pessoa com deficiência, de modo se perquiriu um trajeto histórico e conceitual sobre a sua acessibilidade, bem todos os tipos de deficiência, em específico a motora.

No quarto capítulo, se dispôs sobre os procedimentos metodológicos junto ao campo de pesquisa, versando sobre as informações coletadas sobre a edificação escolar, assim como se apresentou também os resultados da pesquisa, comparando a NBR 9050 com os dados coletados na edificação da escola Alpha. No quinto capítulo foram abordadas as discussões sobre o resultado obtido e a repercussão sobre o direito a educação e no quinto, apresentam-se as considerações finais.

2 O DIREITO DE ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A acessibilidade consubstancia-se na quebra de barreiras, é preciso reafirmar que a pessoa com deficiência vivencia em seu cotidiano uma realidade dura, marcada pela busca por igualdade ante a ausência desta acessibilidade. Esta igualdade não se baliza pela padronização corporal e sim pela possibilidade - da pessoa com deficiência - de se inserir no mundo em iguais condições às pessoas que não possuem deficiência.

Nesta senda, Sasaki (2005), delineia que toda estrutura física e de funcionamento da sociedade em geral deveria ser pensada, ou adaptada de tal forma que fosse acessível a todas as pessoas, inclusive com deficiências, proporcionando qualidade de vida a esse público. Entretanto, vê-se ainda que as pessoas com deficiências se integram no âmbito social ainda por mérito próprio, utilizando serviços e espaços ainda não adaptados ou ainda em espaços separados do público em geral.

Com efeito, Sasaki (2005) ainda alerta que esta forma de integração utilizada pelo público com deficiência exige pouco esforço da sociedade no que tange a mudança de posicionamento. Logo, é incorreto que se espere meritocracia dos deficientes, se expectingando sempre que eles busquem por si mesmo superar as barreiras de inclusão, uma vez que se deve exigir da própria sociedade e do Poder Público a correta aplicação das técnicas de acessibilidade.

Então, é com fulcro nesse paradigma que as normas jurídicas guardam seu objetivo. Recordar-se que o direito visa viabilizar a vida em sociedade ordenando-a, não sendo um fim em si mesmo, deve ser concebido como uma técnica posta à disposição do homem para que obtenha o melhor modelo de convivência social em termos de obtenção de satisfação máxima (GIDI, 1995).

Encadeado a isso, as legislações que resguardam os direitos da pessoa com deficiência concretizam que a acessibilidade é um dever de todos. São comandos imperativos que importam na ideia de que a dignidade humana da pessoa com deficiência precisa ser tutelada em todas as suas dimensões, ordenando os comportamentos da sociedade e do próprio Estado, fazendo com que estes atuem ativamente na dinâmica de inclusão social.

Esta acessibilidade - conforme os diplomas normativos reguladores - deve estar em todos os ambientes, em todas as searas da vida da pessoa com deficiência. Desta forma, direitos como o da saúde, lazer, moradia e trabalho devem ser pensados de forma inclusiva. Assim, conclui-se que o direito de acessibilidade abre as portas para outros direitos.

Por isso, é imprescindível que todos os prédios públicos e privados observem as regras de acessibilidade. De fato, no que diz respeito à educação, uma escola acessível é fundamento para que o seu direito a educação seja garantido. Porém, os direitos da pessoa com deficiência foram conquistados de forma gradativa, partindo de uma ideia inicial de total segregação a uma dimensão contemporânea de inclusão social.

2.1 Os direitos da pessoa com deficiência sob a égide do direito internacional

Nogueira (2008) preceitua que os inúmeros confrontos que marcaram o século XX, dentre eles as duas Grandes Guerras, as investidas dos regimes totalitários contra as liberdades individuais, o holocausto, tornaram premente o fortalecimento de uma ética universal, por meio da qual os cidadãos dos mais diversos países afirmassem os valores básicos do bem comum e de garantia da dignidade humana.

Nesta senda, a sociedade internacional passou a primar pela proteção à dignidade o homem, independentemente de sua nacionalidade. Assim, Piovesan (2012, p. 37-38) complementa:

Essa concepção é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que surge, no pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. É nesse cenário que se vislumbra o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional.

Por consequência disso, surgiram instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, dentre os quais podem ser rememorados a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984), formando, assim, o chamado sistema geral de proteção (FEITOSA, 2014).

Superada essa primeira fase de reafirmar os direitos humanos de forma genérica e sob a égide da igualdade formal, surgiu então, a necessidade de tutelar direitos de grupos específicos (FEITOSA, 2014). Outrossim, houve a instituição de instrumentos normativos para tutelar direitos com fulcro de concretizar a igualdade material. Dentre esses grupos específicos se insere o da pessoa com deficiência.

Foi nesse contexto que se deflagraram movimentos de defesa da pessoa com deficiência, com intuito de pesquisa e promoção de políticas públicas para este público. Inclusive, ensejando a chamada “Década das pessoas com Deficiência (1983-1992)”,

conforme preconiza Feitosa (2014). Por consequência, há a necessidade de concretizar em um texto normativo toda essa movimentação em prol dos direitos da pessoa com deficiência, culminando na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006).

Destarte, fruto de uma histórica luta do movimento político das pessoas com deficiência, travada ao longo de décadas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) é um sinal da busca pelo exercício da cidadania e do protagonismo da pessoa com deficiência pela igualdade de oportunidades com o restante da população.

Com efeito, este é o principal instrumento normativo de direito internacional de proteção aos direitos da pessoa com deficiência, de modo que também é possível afirmar que se trata de uma convenção sobre direitos humanos. Com efeito, originou-se para suprir uma lacuna no direito internacional, indo além da abordagem da pessoa com deficiência sob o aspecto da saúde e assistência social (FERNANDES, 2017).

Para Piovesan (2012), ela surgiu com o propósito de promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, constituindo uma resposta da comunidade internacional à longa história de discriminação, exclusão e desumanização por elas enfrentada.

Fernandes (2017) leciona que a convenção consagrou um novo paradigma sobre a deficiência, de modo que a sua proteção passa a ser tratada como uma questão de direitos humanos. Assim sendo, a convenção se apresenta como uma norma do *jus cogens*, que é aquela norma imperativa de Direito Internacional geral, aceita e reconhecida pela sociedade internacional em sua totalidade, como uma norma cuja derrogação é proibida e só pode sofrer modificação por meio de outra norma da mesma natureza, nos termos do art. 53, da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados.

Registra-se que antes da referida convenção há outros instrumentos normativos marcantes e que serviram de base a esse sistema de proteção, como é o caso da Declaração das Pessoas Deficientes Mentais (1971) e a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente (1975). Contudo, ambas ainda apresentavam uma visão discriminatória da pessoa deficiente, afirmando que o desenvolvimento da pessoa com deficiência deve ocorrer conforme os parâmetros possíveis, abaixo da normalidade (FERNANDES, 2017). Certamente, estas definições não se sustentam em um contexto contemporâneo de inclusão.

Com a convenção, há a inserção de um conceito social de deficiência, definindo a deficiência como consequência da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras

devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, assim se rechaça a ideologia da normalização, por se considerar que a ideia de normalidade não é neutra (FEITOSA, 2014).

Conforme essa nova sistemática, a deficiência não está mais atrelada tão somente ao indivíduo, mas se apresenta como uma construção social. De fato, a pessoa com deficiência não está em grau inferior aqueles que não possuem essa condição e sim, são pessoas que possuem barreiras a sua plena participação na sociedade. Este foi o principal marco dessa nova abordagem a condição da pessoa com deficiência e o papel da sociedade e Estado na promoção de seus direitos.

Por fim, há outros marcos importantes que merecem ser pontuados, dos quais podemos citar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto Nº 3.956/2001), que possuía como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”, conforme seu art. II (OEA, 1999) e a Conferência Internacional do Trabalho – Convenção 159 (Decreto Nº 129/91), que trazia em seu bojo a assegurar medidas adequadas de reabilitação profissional de pessoas deficientes e lhes promover oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho, segundo dispõe seu art.3º (OIT, 1985).

2.2 Os direitos da pessoa com deficiência sob a égide do ordenamento jurídico brasileiro

É inegável que a Constituição Federal de 1988 é marcada pela proteção integral de direitos fundamentais, dessa forma, em seu art. 3º ela dispõe que constitui um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos e quaisquer formas de discriminação, arrazoando - no rol de direitos fundamentais do art. 5º - este tratamento igualitário (BRASIL, 1988). Além disso, dispõe ainda sobre a dignidade da pessoa humana, afigurando-se como um fundamento de caráter basilar da República Federativa do Brasil, previsto no art. 1º, inciso III da referida Carta Magna (BRASIL, 1988).

Outrossim, vê-se que os direitos da pessoa com deficiência são os mesmos dos demais cidadãos, mas, em virtude da igualdade material, devem ser disponibilizados consoante as suas necessidades. Nessa interpretação, Aristóteles (1991, p.100) postulava que é necessário tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desiguam, ou seja, tratar os indivíduos em concordância com suas condições específicas.

Destarte, o principal instrumento normativo do ordenamento jurídico brasileiro traz em seu escopo à proteção a pessoa com deficiência. Souza (2017, p.46) reitera a existência de adequação da Carta Política de 1988 a essa realidade de necessidade de atendimento as diferenças das pessoas com deficiência, observemos:

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

Nesse hiato, o art. 23 da Constituição Federal determina que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1988), enfatizando-se a tutela especial aqueles que possuem deficiências, de quaisquer naturezas, tendo em vista que ao Estado é exigida uma prestação positiva quanto aos direitos desse grupo.

Certamente, os direitos são os mesmos para todos, entretanto, nem todas as pessoas estão em iguais condições de exercê-lo, de modo que é imprescindível que se crie condições para tanto, através da transformação da vida e das estruturas que envolvem estes sujeitos de direitos (MIRANDA, 1998, p.202 *apud* SOUZA, 2017, p. 47).

Assim, origina-se outro grande instrumento normativo de tutela a esse grupo específico: o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei N° 13.146/2015). Este diploma normativo dispõe que sua destinação é assegurar e promover condições de igualdade, o exercício de direitos e das liberdades fundamentais na pessoa com deficiência, tendo em vista a sua inclusão social (BRASIL, 2015).

Também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei N° 13.146/2015 dispõe que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Além da sua esfera jurídica, instituindo direitos e obrigações no que tange a inclusão da pessoa com deficiência, ela trouxe consigo uma grande inovação legislativa com uma carga social sobre a nova visão da pessoa com deficiência.

Esta inovação deu em virtude da retirada do rol das incapacidades absolutas a da pessoa com deficiência, disciplinada no art.3° do Código Civil, prevendo a partir de então como absolutamente incapaz somente a pessoa menor de 16 anos (BRASIL, 2002). Com isso, devolve-se à pessoa com deficiência a plena capacidade civil, reconhecendo-se com isso, que

a pessoa com deficiência não é um indivíduo em situação inferior as demais pessoas, mas um sujeito com necessidades específicas.

Ressalta-se ainda a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que foi subscrita e ratificada pelo Brasil com status de norma constitucional, uma vez que, nos termos do artigo 1º do Decreto 6.949/2009, a referida Convenção foi aprovada nos moldes do parágrafo 2º do art. 5º da Constituição Federal, sendo este o primeiro documento internacional a passar por este processo de incorporação, consagrando, de forma justa, a alta relevância ao tema.

Com fulcro em tais disposições, a pessoa com deficiência detém de cerca de 150 diplomas normativos que visam conceder amparo legal a sua inclusão e tratamento especial (BRASIL, 2013), entre leis ordinárias, leis complementares e decretos, com incidência nacional, sem invocar demais dispositivos de outras espécies legislativas e/ou editada pelos demais entes federativos.

Assim, pode-se elencar, por exemplo, a prioridade de atendimento nas repartições públicas, prevista no art. 1º da Lei Nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000); a Lei Complementar Nº 142/2013, que trata da aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social – RGPS (BRASIL, 2013); a Lei Nº 8.899/94, que concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual (BRASIL, 1994) e a Lei Nº 7.405/1985, que torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência, além e de outras providências (BRASIL, 1985).

Ressalta-se ainda que a Constituição Federal de 1988 disciplina prerrogativas de atividade laboral, com a reserva de vagas de emprego, consoante o art. 37º, VIII, além da tutela especial da saúde consagrada no art. 6º e a criação de edifícios de uso público acessíveis, conforme o art. 227 (BRASIL, 1988).

Diante disso, é inegável que o ordenamento jurídico brasileiro está munido das mais variadas normas de proteção à pessoa com deficiência, de forma jurídica e administrativa – mesmo considerando que sejam necessárias leis em matérias específicas – contudo, a lei em sentido lato possui três aspectos: vigência, validade e eficácia. Por isso, é imprescindível analisar a sua real eficácia.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a pessoa com deficiência

A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é uma lei de caráter geral que trata da organização do sistema educacional. Com efeito, é a lei geral disciplinadora do sistema educacional, apresentando formulações conceituais; princípios; determinações sobre a divisão de competências; direitos e deveres; assim como obrigações dos entes federativos e dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, são princípios basilares da educação brasileira, previstos no art.3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Assim sendo, é imprescindível a análise quanto à aplicabilidade à pessoa com deficiência de três dos seus princípios base. O primeiro, previsto no art. 3º, I, da LDB preceitua que o ensino será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, desta forma, depreende-se que todos os educandos devem possuir as mesmas condições de aprendizagem (BRASIL, 1996). Dessa maneira, à pessoa com deficiência deve dispor dos meios e recursos capazes de lhes fazer alcançar a plenitude de seu conhecimento.

Com fulcro nisso, a estrutura predial e o mobiliário da escola devem permitir a todos os educandos iguais condições de acesso à escola, assim como a sua permanência. Desta maneira, considerando que a pessoa com deficiência possui necessidades específicas, o Poder Público deve pensar na escola como um ambiente acessível a todos, vez que de modo contrário há uma violação a tal princípio.

Somado a isso, há o princípio da garantia de qualidade, disposto no art. 3º, IX, da LDB, que determina que a sistemática educacional deva possuir uma qualidade esperada (BRASIL, 1996). Outrossim, essa qualidade diz respeito a uma condição, a um conjunto de características essenciais dos quais a educação deve estar munida, ou seja, a educação deve ter um padrão qualitativo positivo.

Ainda sob este aspecto, a educação deve atender a sua finalidade e segundo este mesmo diploma legal em seu art.2º, se consubstancia no pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Logo, o aluno com deficiência precisa que esse padrão de qualidade lhe faça usufruir da educação de forma efetiva, de modo que com uma escola acessível ele consiga tal objetivo.

Consoante a isso, se estabelecem critérios objetivos de qualidade, os quais se encontram nos incisos I a VI, do art. 13 da LDB, ou seja, pode ser vislumbrada pelo número mínimo e máximo de alunos em salas de aula; pela capacitação permanente dos profissionais de educação; pela jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; pela complexidade de funcionamento; pela localização e atendimento da clientela; pela busca do aumento do padrão de qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Assim, a educação da pessoa com deficiência para ser de qualidade precisa atender a complexidade de funcionamento, em outras palavras, se pode dizer que o atendimento a este grupo possui um viés diferenciado do fornecido aos demais alunos. Portanto, para que a educação seja de qualidade precisa englobar as complexidades e certamente, uma educação inclusiva faz parte deste universo.

Por último, encarta-se o princípio do respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, previsto no art. 3º, XV, da LDB, incluso pela Lei nº 14.191, de 2021, que trata da educação bilíngue de surdos (BRASIL, 1996). Certamente, esta inovação - além de dispor sobre uma modalidade de educação a este grupo específico – traz consigo uma carga conceitual de priorização a dignidade do aluno com deficiência.

Superada a abordagem principiológica, a LDB traz em seu rol o direito a educação e os deveres de educar. Sob esta premissa, o art. 4º, III, da referida lei, preconiza que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, aplicados a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Isto posto, há neste dispositivo uma influência da educação inclusiva, visto que afirma que o dever do Estado será efetivado por meio da garantia de atendimento especializado. Logo, garante-se o direito a educação com o satisfatório atendimento do aluno com deficiência, no nível de educação básica e superior, também nas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, segundo as disposições do art.21 da LDB (BRASIL, 1996).

Ademais, a LDB, dos art. 58 a 60 reserva dois capítulos para tratar da educação especial e a da educação bilíngue de surdos (BRASIL, 1996). Segundo tal instituto legal, ambas são consideradas modalidades de ensino reservadas a pessoa com deficiência. Por isso, determina em seu art. 59, I, que o sistema de ensino terá currículo, métodos, técnica, recursos e organização específica para atender as necessidades deste público, ressaltando há prioridade na inserção dos alunos com deficiência em classes comuns (BRASIL, 1996). Este fato merece destaque tendo em vista que muda uma perspectiva de segregação desses alunos.

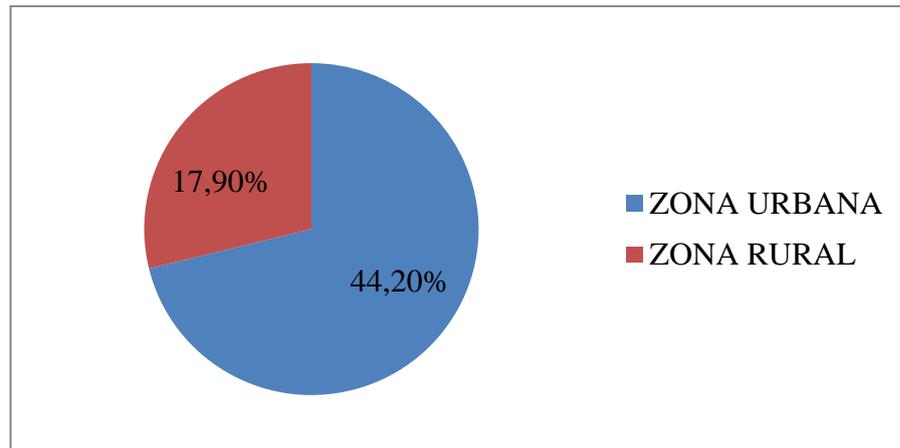
Por termo, se conclui que a LDB, enquanto lei geral sobre as diretrizes da educação nacional não deixou de reafirmar sua preocupação com os direitos dos alunos com deficiência. Contudo, ainda é necessário que a luta pela acessibilidade e conseqüentemente inclusão desses alunos seja escancarada, seja porque trata de um direito fundamental tutelado pelo ordenamento jurídico pátrio, seja porque esta luta possui em sua essência social e política.

2.4 O direito da pessoa com deficiência a uma educação inclusiva

A pessoa com deficiência está abarcada por institutos legais de proteção, consoante supradito, assim como por políticas públicas que possuem um objetivo central de inclusão, constituindo estratégias legislativas que visam concretizar a acessibilidade desse público. Sob este fundamento, o Estado instituiu normas administrativas que almejam regular esta acessibilidade, instituindo parâmetros mínimos que devem ser observados.

Por isso, as normas que regem a acessibilidade, precipuamente com ênfase ao acesso a prédios públicos - em especial as edificações escolares - possuem inferência no direito a educação, uma vez que estão intrinsecamente ligados. Não obstante a isso, os indicadores ainda relevam uma defasagem quanto à acessibilidade das escolas, evidenciando, inclusive, diferenças entre as escolas de zona urbana e rural, públicas e privadas, conforme demonstrado pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010). Vejamos:

Gráfico 1 - Escolas com espaços adequados à pessoa com deficiência



Fonte: IBGE, 2010.

Logo, a verificação em casos concretos revela se as normas estão sendo aplicadas, conforme será analisado na escola escolhida, uma vez que o seu descumprimento aponta uma falha nessa prestação estatal, trazendo consigo implicações desse atendimento ao direito social a educação.

Inquestionavelmente, o direito a educação, previsto no art. 6º da Carta Magna é assegurado à pessoa com deficiência, engendrando-se como um dever do Estado, da família e de toda a sociedade, objetivando pleno desenvolvimento da pessoa, cômruo ao art. 205, da referida carta (BRASIL, 1988). É pertinente que este direito possui como princípios constitucionais a igualdade de condições para o acesso, a permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade, discriminados no art. 206, incisos I e VII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim sendo, nas palavras de Joaquim (2009, p. 35 *apud* MATOS E CHAVES, 2014, p.3) a educação pode ser compreendida como “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, embora com diferentes concepções nos diferentes ramos do conhecimento”. Por tanto, o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência perpassa pelo direito a educação, devendo ser esta uma educação acessível e de qualidade, conquanto direito subjetivo do educando.

Sob esta premissa, delinea-se como um direito com alto grau de complexidade, se não vejamos:

A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado. (DELEVATTI, 2006, p. 10).

Engendrado a isso, ao aluno com deficiência é acrescido mais uma face do direito a educação, haja vista que ela deve ser inclusiva. Sobre este conceito de educação, é preciso considerar que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21 *apud* CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017, p.03).

Nesta senda, é imprescindível evidenciar que a educação inclusiva não se limita a tão somente a dimensão material, tais como a disposição de espaços, recursos e mobiliários acessíveis. Nesse nessa linha de pensamento que:

Verifica-se que a educação inclusiva, não caracteriza definições fechadas, ela simplesmente acontece de forma gradual, coletiva e colaborativa podendo atender alunos, os beneficiando da aprendizagem. Portanto, percebe-se que o termo inclusão tem sido em muitos casos compreendido de forma errada, têm sido visto do ponto de vista social em apenas incluir, segregar pessoas com deficiências sem homogeneizar o ensino, e/ou, colocar junto com outros alunos e ponto final. A inclusão é antes de tudo, um processo de se autoanalisar, de procurar no outro o que ele tem a nos oferecer, a forma como vê a vida, as coisas e as pessoas. **A inclusão social, portanto, é um processo que contribuiu para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas ou grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas**, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 1998, p. 42 *apud* CAMARGO; SOFFA; MARKOWICZ, 2017, p.03, grifo nosso).

Por isso, a educação inclusiva passa por fases, inicialmente pelo reconhecimento dos seus direitos, em segundo pela concretização desses direitos e em terceiro, pela aplicabilidade de um conceito de inclusão social da pessoa com deficiência, perpetrada também no ambiente escolar. Contudo, ainda nesta segunda fase, é necessário que o Estado e a sociedade concretizem os direitos previstos nos diplomas normativos vigentes.

Quando tratamos de educação inclusiva concretizamos a democracia, visto que há a participação de todos – em iguais condições – no espaço escolar. Nessa vertente:

Quando o espaço não é vivenciado, representa uma barreira ao relacionamento que, para Duarte e Cohen (2006; 2003), em muitos casos, pode ser pior que os obstáculos físicos. Desta forma, propuseram que todos os espaços acadêmicos deveriam ser democráticos, no sentido de serem compreendidos e utilizados por todos, cabendo à direção da instituição criar e/ou disponibilizar as soluções técnicas adequadas para que este objetivo fosse alcançado. A consideração dessas características das pessoas com dificuldades de locomoção não devem ser ditadas por razões de solidariedade, mas por uma concepção de sociedade na qual se entende que todos devem participar com direito de igualdade. (DUARTE; COHEN, 2004 *apud* GUERREIRO, 2012, p. 09).

Com isso, insta salientar que é dever do Estado assegurar uma educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado, para alcançar o máximo de aprendizagem possível,

inclusive implementando o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, por evicção do art. 28º, inciso XV do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Ante a isso, o art.3º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, repita-se, ratificada pelo Brasil, elege como princípios gerais a acessibilidade e efetiva inclusão social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2009).

A supramencionada convenção impera que os Estados-Partes devem realizar medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes escolares, que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, segundo o art. 24º, § 2º, alínea e, do título que trata do direito a educação (BRASIL, 2009).

Imprescindível elencar que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha) dispunha que é dever das escolas acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (BRASIL, 1997). Entretanto, a inclusão aqui disposta é a que reafirma direitos e que não pratique, nas palavras de Mazzotta (2008), uma inclusão selvagem, conceituada por ele como sendo:

Uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar. Mazzotta (2008) reitera que a política educacional há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares. (MANZOTA; D'ANTINO, 2011, p.382).

Nesse diapasão, há uma disposição imperativa legal para que o Estado assegure a plena efetividade de direitos da pessoa com deficiência, como uma forma de garantia do direito fundamental a educação, de modo que esta deve se mostrar inclusive, formulada com um arcabouço de acessibilidade, seja ao prédio escolar, sejam as atividades acadêmicas e de lazer. Por tanto, a educação inclusiva é em sua essência uma expressão da democracia. De fato, ela deve superar as desigualdades, físicas e sociais.

3 O TRATAMENTO DA ACESSIBILIDADE CONCEDIDO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA

O tratamento da pessoa com deficiência na sociedade passou por uma evolução que, além de histórica, se perfaz também no campo social. Certamente, com a evolução científica, mudou-se o olhar para as deficiências, visto que antes do período científico, as doenças e deficiências se apresentavam sob uma abordagem de cunho religioso, discriminatória e de aversão ao diferente. Assim, nessa linha do tempo, com a modificação da compreensão da realidade da pessoa com deficiência e a desconstituição de mitos, a dignidade dessas pessoas foi reconhecida como objetivo a ser alcançado, verticalmente, pelo Poder Público e, horizontalmente, por todos os cidadãos.

Outrossim, a compreensão do ser deficiente como uma condição e não um castigo, assim como de que a sociedade e o Estado deveriam assisti-los e inseri-los ocorreu de forma gradual. Destarte, o reconhecimento tardio da dignidade humana das pessoas com deficiência culminou em uma acessibilidade paulatina, ou seja, aos poucos se buscou inseri-las na sociedade. Desta maneira, é perceptível na própria legislação e nas políticas públicas os avanços progressivos e, por oportuno, morosos.

Superada a fase de estudos científicos e reconhecimento de dignidade, conforme disposto, o Estado e a sociedade civil começaram a desenvolver técnicas de inserção do público deficiente, com fulcro de incluí-los em todos os campos, carecendo, para tanto, de lançar de conhecimentos multidisciplinares, que vão desde a área médica até ao direito.

Assim sendo, foi indispensável conceituar a deficiência e quais as suas espécies, vez que com tal informação, originaram-se meios de assegurar que os impedimentos oriundos dessas limitações pudessem ser vencidos. Logo, a delimitação do que configura uma deficiência visual – um conceito da área médica- e a utilização de técnicas da engenharia para garantir que eles tenham acesso a espaços adequados fundamenta a ideia de acessibilidade, na hipótese de acessibilidade espacial, por exemplo.

Vê-se que agora a acessibilidade deve atender aos mais diversos tipos de deficiência, de forma específica e tópica, uma vez que atende a diversos postulados e preceitos. Logo, é necessário que seja realizada de forma efetiva. Nesta senda, as técnicas referidas são padronizadas e devem ser seguidas, como concretização do objetivo social de inclusão e do próprio Direito, no que tange a dignidade humana e demais direitos fundamentais.

Por fim, o Direito se apresenta como instrumento de garantia dessas técnicas, pois sua violação gera responsabilidade, tanto para o Estado, quanto para a sociedade civil. Neste capítulo, analisar-se-á essa trajetória histórica da pessoa com deficiência, os aspectos conceituais da acessibilidade e as técnicas regulamentares garantidoras dessa acessibilidade.

3.1 Contextualização histórica do tratamento à pessoa com deficiência

Inicialmente, cumpre delinear que as pessoas com deficiência sempre sofreram discriminações ao longo da história e foram oriundas, em sua maior parte, da simples ignorância sobre a diversidade natural, fatores genéticos e doenças, ou por intolerância ao diferente, insensibilidade ante o aparentemente fora do padrão ou mera resistência com as singularidades.

Como expressão dessa tratativa negativa da pessoa com deficiência, relatos bíblicos demonstram já na antiguidade, que aqueles eram diferentes, tais como cegos, mancos, paralíticos eram segregados, rejeitados pela comunidade, muitos se tornavam pedintes e viviam sob condições degradantes. Ressalta-se que eram vistos como amaldiçoados, pois sua deficiência seria um castigo dos deuses e a ocupação para os que apresentavam retardos mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes (ARANHA, 2005).

Nesta trilha, Aranha (2005) afirma que na idade média há uma mudança significativa na abordagem do deficiente, pois as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideais cristãs não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Porém, ante a ausência de inclusão, viviam de caridade e sem assistência do Estado e alguns, ainda nos moldes da antiguidade, eram utilizados como fonte de diversão, como materiais de exposição e em gravuras, vez que os relatos e os quadros retratados nessa época mostram a pessoa com deformidade ou com problemas sensoriais sempre suja e marginalizada que, para sobreviver, pedia esmolas.

Aliás, ainda no período medieval há relatos da situação das pessoas com deficiência mental enquanto seres sem graça divina, observa-se tal disposição pelas palavras de Pessotti (1984, p.12) quando apregoa que “o homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos”.

É sob esta premissa que Aranha (2005, p.13) afirma:

Assim, constata-se que, conquanto na Antigüidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios...” (Pessotti, 1984, p.5-6).

No século XVI, os médicos Paracelso e Cardano começaram a defender a ideia de que os portadores de deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita, passando a chamá-los de cretinos, idiotas ou amentes, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados, pois, segundo eles, caberia aos médicos, e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas (CORREA, 2004).

Aranha (2005) preconiza que é neste período que começaram a surgir novas ideias referentes à natureza orgânica da pessoa com deficiência, como sendo produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI.

Em um fluxo contínuo no XVII, as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes, como foi o caso das organizações Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo, de forma que há uma crescente de obras sociais de assistência à pessoa com deficiência, tanto de instituições religiosas, quanto de obras sociais (CORREA, 2004).

Ainda neste mesmo século, observa-se que novos avanços no conhecimento foram produzidos na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural (ARANHA, 2005). Sobre a tese de organicidade, a referida autora ainda pontua que esta favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Isto posto, Mazzotta (1999) afirma que depois do século XVIII, as iniciativas de homens, mulheres, profissionais e deficientes começaram a aparecer, organizando medidas e propondo ações visando ao atendimento das pessoas com deficiência, bem como sensibilizando a sociedade para o problema. Segundo o referido autor, essas pessoas, que se tornaram líderes e representantes dos interesses e das necessidades dos portadores de deficiência, abriram espaços em diferentes áreas da vida social com o objetivo de ampliar os conhecimentos e encontrar formas para melhorar as condições de vida de tais pessoas.

Porém, ainda que com o avanço da Medicina, com a consequente produção de conhecimento referente às deficiências, sua etiologia, funcionamento e formas de tratamento,

bem como de outras áreas do conhecimento humano, ainda se notava um paradigma de exclusão (ARANHA, 2005).

Assim, “caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias”(ARANHA, 2005, p.16). Entretanto, no século XX isto começou a ser questionado, vez que se entendeu que as pessoas com deficiências estavam sendo enclausuradas, uma segregação moderna que as tornava incapaz de viver em sociedade, pois seu tratamento revelava-se ineficaz e inadequado, uma vez que não havia integração social, o que era perceptível quando se separavam espaços nas escolas para alunos deficientes e os outros integravam as classes regulares. Não havia integração, muito menos inclusão.

Com fulcro nisso, Silva (1987, p.273) delinea:

No Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres... Os mais afortunados que haviam nascido em ‘berço de ouro’ ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias.

De fato, até meados do século XX a pessoa com deficiência ainda era vista como um fardo, tanto para a sociedade, quanto para as famílias. Um reflexo desse nítido preconceito é a utilização de nomenclaturas inadequadas, que refletiam a discriminação social (FREITAS, et al., 2018). Assim, essa dimensão de segregação perpassa o campo social, podendo ser facilmente identificado até mesmo em dispositivos legais.

Em virtude disso, longo do tempo, termos como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso, desvalido (Constituição de 1934), excepcional (Constituição de 1937 e Emenda Constitucional n. 1 de 1969) e pessoa deficiente (Emenda Constitucional 12/78) foram usados para designar as pessoas com deficiência nas legislações (GUGEL, 2006, p.25).

Nesta premissa, a expressão “pessoa com deficiência” foi adotada em 2006 pela ONU na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, encartando que a pessoa tem uma deficiência – e, não a porta-, partindo-se da forte influência da premissa *nothing about us without us*, que significava “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007). Ressalta-se que, a partir de então, o termo “pessoa” passou a ser o núcleo do conceito, de modo que agora a pessoa com deficiência estaria sendo protagonista de sua história, de todos os assuntos inerentes a eles, retirando a ideia de fragilidade, inutilidade decorrente do preconceito (FREITAS, et al., 2018).

Sob este entendimento, pessoa com deficiência é atualmente a nomenclatura mais adequada por força do Decreto 6.949/2009. Assim, é essa a interpretação que deve ser dada, de forma sistemática, a toda a legislação que antecedeu a CIDPCD, independentemente da terminologia adotada (ARAÚJO, 2011). Reforça-se que o termo portador reflete uma visão preconceituosa e, conforme leciona Battisti (2007 *apud* MIRANDA, 2019) as pessoas com deficiências não devem ser vistas como indivíduos inferiores aos demais integrantes da sociedade, tendo em vista que desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) há a garantia de que todos são iguais.

Com efeito, diante de tais percepções, a dinâmica social influenciou a própria legislação que compreende os direitos da pessoa com deficiência, evidenciado no seu brando desenvolvimento, perpassando por uma realidade de paradigmas exclusivos/inclusivos em toda a história (CUNHA e FARAH, 2021, p.285).

Arremata-se que ao passo que o conhecimento sobre a condição de ser deficiente fora de aprimorando, as legislações também acompanhavam, o que não ocorreu abruptamente. Deveras, há um processo histórico progressivo de reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência, que se iniciou com a compreensão de que ser deficiente não é um castigo divino até mesmo a ideia de que não são indivíduos inválidos, que devem ser segregados, mas que o Poder Público e Privado devem lhe assegurar uma efetiva participação social.

3.2 A configuração da deficiência e suas espécies

Nesta senda, apresenta-se, inicialmente, o conceito de deficiência previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que afirma que as pessoas com deficiência são aquelas que possuem algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, a Organização Mundial da Saúde conceitua deficiência como sendo a:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. (AMIRALIAN, 2000, p.3)

Nessa vertente, Monteiro (2012) preconiza que em 1976, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), em carácter experimental. Esta foi traduzida para o português como Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*handicaps*), a CIDID.

Monteiro (2012) também ressalta que de acordo com esse marco conceitual, a *impairment* (deficiência) é descrita como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; *disability* (incapacidade) é caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das *actividades*; *handicap* (desvantagem) reflete a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade (BUCHALLA; FARIAS, 2005).

Outrossim, em que pese os aspectos conceituais, a deficiência é fenómeno complexo e multidimensional e o processo que culmina na incapacidade de uma pessoa é o resultado de um complexo de interações entre as limitações funcionais deste indivíduo e o meio que o envolve (LOURO, 2001, p. 33, *apud* MONTEIRO, 2012). Destarte, o termo deficiente é atribuído a qualquer pessoa que apresente uma redução das aptidões físicas ou mentais, devido a um funcionamento perturbado ou defeituoso do raciocínio, ou de um órgão (POTTER, 1987, *apud* MONTEIRO, 2012).

Por oportuno, não se objetiva neste trabalho o detalhamento conceituais específicos da área médica quanto à pessoa com deficiência, mas, é bem verdade que a busca pelo conceito mais adequado também interessa a outros ramos da ciência, vez que a garantia dos seus direitos se apresenta como uma causa multidisciplinar. Ressalta-se que a definição de deficiência e seus modelos são também influenciados, em grande medida, por fatores sócio-culturais.

Desta forma, pontua-se que estas deficiências podem ser de várias espécies, fato relevante para entender como lidar com cada uma e conferir atendimento às necessidades específicas de cada sujeito, vez que as regras de acessibilidade variam conforme o tipo de deficiência. Assim, cita-se que são espécies de deficiência: auditiva, visual, mental, múltipla e física (BRASIL, 2005).

A auditiva trata-se da perda bilateral, parcial ou total, na percepção normal dos sons, assim essa perda auditiva pode variar de leve, que ocorre quando o indivíduo ouve com dificuldades, a profunda, que é a ausência total da audição (BRASIL, 2005). Para tanto, utilizam-se como instrumento de acessibilidade a Língua Brasileira de Sinais.

Já a visual é a perda total – cegueira – ou parcial, com visão reduzida em ambos os olhos. Com efeito, a cegueira é compreendida como a perda total, ou a existência de um resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a necessitar de recursos específicos para o seu desenvolvimento e inclusão social (BRASIL, 2005). Neste caso, a utilização do Sistema Braile, das bengalas, cão-guias e pisos táteis lhe confere acessibilidade espacial e instrumental.

No que tange a deficiência mental, o funcionamento do intelecto é significativamente inferior à média comum, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho, que requerem modificações nos métodos e estratégia (BRASIL, 2005).

Consoante a essas temos a deficiência múltipla, que consiste na associação de duas ou mais deficiências. Temos, por exemplo, a hipótese de uma pessoa possuir deficiência mental, física e visual (BRASIL, 2005). Certamente, é necessário que, para sua inclusão, sejam adotadas estratégias em todas elas.

Conforme mencionado, a deficiência engloba algumas espécies e elenca-se, por último, a deficiência física, (motora, sensorial e orgânica). Sob esta premissa, considera-se deficiência física a alteração total ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano e que acarreta comprometimento da função física (BRASIL, 2005).

Nesta linha, apresenta-se sob a forma de paraplegia, monoplegia, tetraplegia, hemiplegia, ostomia, amputação, deformidades físicas, ausência de membros, paralisias, nanismo, dentre outras, que interferem na locomoção e coordenação do aparelho motor, na articulação da fala e no desempenho de atividades (BRASIL, 2005).

Evidencia-se que como este estudo faz referência à deficiência motora, considera-se importante cindir um tópico para esta subclassificação, conceituando-a, definindo-a, de modo que se entenda com mais clareza as normas técnicas a ela aplicáveis.

3.2.1 A deficiência motora

Segundo Monteiro (2012, p.12) a deficiência motora é uma disfunção física, que poderá ser de carácter congénito, sendo aquelas que acompanham o indivíduo desde a concepção ou adquirido, que são aquelas que vieram a se estabelecer ou afetar a pessoa que não possuía deficiência, advindo ao longo de sua existência. Nesse arcabouço conceitual enfatiza-se que:

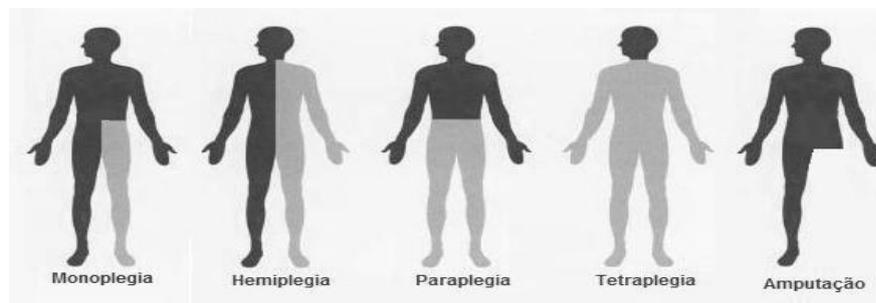
A deficiência motora pode ser considerada como uma perda de capacidades, afectando a postura e/ou o movimento da pessoa, fruto de uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas reguladoras e efectoras do movimento no sistema nervoso. Este autor apresenta três tipos de classificação face à estrutura lesada; o facto de a lesão ser a nível central ou não central; a forma de aquisição e evolução da própria deficiência. Na deficiência motora, as lesões de tipo não central ou de origem não central, podem ser classificadas como temporárias, definitivas ou evolutivas (RODRIGUES, 2002 *apud* MONTEIRO, 2012, p.12)

Acrescenta-se que deficiência motora foi definida por Costa (2001, p.54) como sendo “toda e qualquer alteração no corpo humano resultado de um problema ortopédico, neurológico ou de má formação, levando o indivíduo a uma limitação ou a uma dificuldade no desenvolvimento de algumas tarefas motoras”. Logo, ela é qualquer déficit ou anomalia física que tenha como consequência uma dificuldade, alteração e/ou a não existência de um determinado movimento considerado normal no ser humano (KIRBY, 2002 *apud* MONTEIRO, 2012).

Destarte, no que tange a classificação, a deficiência motora pode assumir diferentes tipos, conforme as partes do corpo por ela afetadas: podendo ser a monoplegia – paralisia de um membro do corpo; a hemiplegia – paralisia em metade do corpo; a paraplegia – paralisia dos membros inferiores; a tetraplegia – paralisia dos membros superiores, do tronco e dos membros inferiores; e amputação – falta de um membro do corpo (OMS, 2009 *apud* Monteiro, 2012).

A título de ilustração, verifica-se na seguinte imagem a exemplificação dessas modalidades de deficiência motora:

Figura 1 – Modalidades de deficiência motora



Fonte: Deficiência física e inclusão escolar, 2019

Com fulcro nessa deficiência específica, normas técnicas de acessibilidade são necessárias à qualidade de vida do indivíduo deficiente. Deste modo, cabe ao Poder Público,

assim como as instituições privadas, eliminar as barreiras e construir estruturas de edificações que garantam a autonomia, independência e qualidade de vida da pessoa com deficiência, em todas as suas espécies, por meio de políticas sociais e econômicas. Certamente, o conhecimento das realidades específicas da pessoa com deficiência contribui para um atendimento efetivo das necessidades de cada um, tendo em vista que são dados aplicáveis a concretização da acessibilidade.

3.2 Aspectos conceituais da acessibilidade

Qualquer que seja a deficiência, ela traz consigo uma carga de preconceito, é a sua consequência social. Por isso, é necessário promover a inclusão da pessoa com deficiência por meio de leis, políticas públicas e demais projetos que ensejem a superação das barreiras que se apresentam perante o público deficiente.

Trago à baila que as barreiras são qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004, p. 61). Dessa maneira, tendo em vista a acessibilidade estudada, prioriza-se a compreensão das barreiras físicas.

Sob este recorte, Dischinger, Ely e Borges (2009, p.22) afirmam que:

As barreiras físicas podem ser elementos naturais ou construídos, que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente. A presença de árvores e postes numa calçada estreita reduz, por exemplo, a área de circulação para todos pedestres. Pode, inclusive, impedir o deslocamento de uma pessoa em cadeira de rodas e, assim, torna-se uma barreira para essa pessoa. O excesso de ruído pode ser uma barreira para uma pessoa que escuta mal, e também para uma pessoa cega que precisa reconhecer os sons das atividades para saber onde está.

Desta forma, as barreiras precisam ser eliminadas, de modo a conferir acessibilidade a este público, que se dá por meio de atos práticos, mas que também está abarcado por legislações, constituindo um importante instrumento de inclusão social, pois as barreiras que se apresentam são ambientais, e, é de responsabilidade de todos a sua diminuição e extinção.

Destarte, a própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz a ideia de que a limitação de uma pessoa com deficiência é determinada pelo ambiente. Nessa tangente, as pessoas com deficiência – conforme a convenção em seu art.1º- são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006).

Nessa premissa, a Associação Brasileira de Normas Técnicas na NBR 9050/2020, apregoa que a acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2020, p.16), que reproduz o conceito previsto no Decreto N°5.296 de 2004, em seu art. 8, inciso I (BRASIL, 2004).

Assim sendo, Souza (2017, p.43) define acessibilidade como sendo:

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

É neste contexto que se exige que a pessoa com deficiência tenha acesso a todos os espaços. A acessibilidade plena culmina na inclusão da pessoa, pois aqui não mais se trata de integrá-lo, pois não basta que esse público esteja inserido, é necessário que estejam efetivamente mergulhados em sua sociabilidade, não se devem criar espaços separados e sim, adequar todos os espaços. Essa diferenciação é facilmente perceptível com a seguinte ilustração:

Figura 2 – Expressão simbólica da diferença entre inclusão e integração



Fonte: Carvalho, 2016

É uníssono que os espaços são experimentados de diversas formas e eles devem ser pensados, assim como construídos a partir das necessidades biológicas e sociais daqueles que são seus usuários. De fato, o espaço utilizado por alguém que usa cadeira de rodas não é o mesmo daquele que possui deficiência visual, assim como não é o mesmo para aqueles que não apresentam restrições de locomoção. Porém, como não há segregação destes sujeitos, o espaço deve atender as necessidades de todos.

Segundo Limeira (2014), no paradigma da inclusão, cabe se falar em espaços que pensem em equiparação de oportunidades, as estruturas devem agregar a maior gama antropométrica possível, tratando-se de uma inclusão bilateral, da pessoa com e sem deficiência. A acessibilidade é isso, é a inclusão plena manifesta neste postulado.

Ancorados nesse preceito, a acessibilidade pode ser compartimentalizada em seis dimensões, conforme Sasaki (2009): arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Faz mister decifrar estas dimensões, de modo que se compreenda que a acessibilidade arquitetônica ou espacial está atrelada a ausência de barreiras físicas; a comunicacional diz respeito a inexistência de barreiras de comunicação entre sujeitos; a metodológica se perfaz com a ausência de barreiras nos métodos e técnicas; a instrumental está relacionada a inexistência de barreira nos objetos; a programática diz respeito a ausência de barreiras em políticas públicas e instrumentos normativos e por último, a acessibilidade atitudinal, que se relaciona com o ideal de não discriminação à pessoa com deficiência.

De certo, todas estas disposições de acessibilidade e inclusão foram tipificadas em preceitos normativos ao longo do tempo. Assim sendo, as legislações asseguradoras de direitos a este público foram sendo criadas ao passo que a sociedade civil quebrou as barreiras do preconceito, em que pese à ausência de discriminação ainda ser um ideal auferido. Leciona Nishiyama e Teixeira (2016, p.235) que, ao longo do tempo, o direito de acessibilidade foi sendo garantido e hoje considera-se fundamental, promovendo a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, dando independência, autonomia, liberdade e condições de igualdade a todos.

Logo, é fundamental concretizar estes valores de inclusão em leis, políticas públicas e demais projetos que objetivem a superação das barreiras ora analisadas. Desta forma, a positivação é um instrumento de inclusão.

Consoante a isso, em vista de garantir essa acessibilidade, existem legislações criadas pelo Poder Público e os instrumentos de Direito Internacional Público que visam normatizar o atendimento as pessoas com deficiência, conforme já estudados. Acrescenta-se, em específico, o Decreto N° 3.298 (BRASIL, 1999) que regulamentou a Lei N° 7.853 (BRASIL, 1989), que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), reafirmando o direito de acessibilidade em espaços públicos, dentre os quais estão às escolas.

Nessa linha, o art. 9º do Decreto 6.949/2009 é imperativo:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma **independente** e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para **assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.** Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Ressalta-se que, as normas jurídicas resguardam direitos, mas não possuem determinações concretas sobre a dinâmica de concretização da acessibilidade. Por isso, lança-se mão de normas técnicas, de caráter administrativo, que visam estabelecer parâmetros de observância obrigatória na efetivação da acessibilidade. Com fulcro nisso, instituiu-se a NBR 9050, que trata sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2020).

3.3 A norma regulamentadora da acessibilidade: NBR 9050

É nesse cenário de concretização da acessibilidade que então imersas as normas técnicas, que se configuram como sendo “um documento normalmente emitido por órgão oficialmente reconhecido para tal; estabelece, por conseguinte, diretrizes e restrições à elaboração de uma atividade ou produto técnico. O órgão oficial para emissão de normas técnicas, no Brasil, é a Associação Brasileira de Normas Técnicas”(DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p.115).

Sob esta premissa, quando da construção ou reformas de edificações, é imprescindível que se atendam as normas administrativas que objetivam assegurar o direito de acessibilidade, tal como a NBR 9050/2020 (ABNT), que constitui uma das normas técnicas aprovadas pela Organização Nacional de Normas (ISO), que tem por objetivo adequar as edificações ao acesso de todas as pessoas. Desta forma, a NBR 9050/2020 (ABNT, 2020) estabelece as definições de acessibilidade, Desenho Universal e Barreiras Arquitetônicas/Ambiental, caracterizando os diferentes tipos de deficiência que devem embasar o processo de planejamento (SOUZA, 2017, p.55).

Nesse diapasão, o art. 10 do Decreto N°5.296 de 2004 preconiza que “a concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de

acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as demais regras” que presentes neste mesmo diploma legal (BRASIL, 2004).

Outrossim, o desenho universal caracteriza o espaço destinado para a pessoa com deficiência física, de modo que o símbolo internacional do acesso, determinado no mencionado Decreto N°5.296 de 2004 “significa o estabelecimento de critérios básicos que proporcione o atendimento de prioridade às pessoas com deficiência e /ou mobilidade reduzida a fim de facilitar sua movimentação de forma independente e segura”, consoante pode ser observado na figura 3.

Figura 3 - Símbolo internacional de acesso – SIA



Fonte: ABNT, 2020

Nesse sentido, este trabalho monográfico abordará em sua metodologia, os aspectos das normas técnicas referentes à acessibilidade arquitetônica ou espacial. Assim, se a edificação foi construída com base no desenho universal previsto na NBR 9050, ela estará apta a servir a todos, pois este define-se como sendo a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (ABNT, 2020, p.19).

Rememora-se que com a sua aplicação, devem ser superadas as barreiras de deslocamento em espaços escolares, assim como o de usos de equipamentos nesse ambiente, em atendimento as necessidades das pessoas com deficiência motora, que tiveram a perda de capacidade e movimentação.

Nesta perspectiva, a escola deve ser um lugar onde esses educandos desenvolvam a sua autoconfiança, autonomia, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus colegas (FREITAS, et al., 2018, p.120). De fato, um espaço que forneça essas características consegue extrair dos participantes do corpo escolar todas as suas habilidades, tendo em vista que não há nada que o impeça de ter o melhor desenvolvimento, no que tange a estrutura física da escola.

Foi com esse objetivo que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, instituiu um Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, com o

objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas, conforme preconiza o Decreto Nº 5.296/2004, além de implementar o Programa Escola Acessível que apoia projetos de acessibilidade dos prédios escolares, os quais visam promover tanto a adequação arquitetônica quanto a dos mobiliários e da sinalização (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p.7).

É bem verdade que as normas técnicas possuem termos específicos, com uma característica profissional da engenharia e arquitetura, de modo que pode se tornar de difícil compreensão. Logo, o referido manual trouxe a simplificação da norma técnica mencionada, de modo que ela se tornou acessível a todos, democratizando o conhecimento da acessibilidade.

3.3.1 A Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos nas escolas

Lançando mão da definição de barreira física, é possível analisar quatro aspectos que conferem a sua superação, com a conseqüente conquista da acessibilidade espacial ou arquitetônica. São eles: orientação espacial, deslocamento, uso e comunicação (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p.23).

A orientação espacial diz respeito a as características do ambiente que permitem a pessoa com deficiência reconhecer as funções e identidade dos espaços, de modo a definir estratégias de deslocamento e uso. Nessa linha, o deslocamento diz respeito à possibilidade do sujeito de circular, movimentar-se em um dado local (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p.23).

Outrossim, o uso, evidentemente, diz respeito a possibilidade de utilização dos instrumentos ou objetos, devendo ser acessíveis a todas as pessoas. Por último, o aspecto comunicativo retrata a capacidade de interação entre pessoas, vez que a pessoa com deficiência está inserida em um corpo social, devendo comunicar-se com os demais.

Ora, esses termos fazem parte da compreensão da NBR 9050, uma vez que ela traz em seu corpo determinações sobre as orientações espaciais, visto que dispõe sobre forma, iluminação de espaços, disposição de lugares e equipamentos. Além disso, prevê também instruções sobre deslocamento, dispondo sobre como os espaços devem ser adequados à circulação de pessoas, tal como os espaços mínimos que comportam uma cadeira de rodas, por exemplo.

Somado a isso, esta mesma norma técnica também abarca propensões sobre equipamentos, de modo que estes se tornam de efetiva utilização por todos, com relevo, textura, cor e posição adequados às necessidades da pessoa com deficiência. Por fim, também guia sob o aspecto da comunicação, pois traz consigo elementos que favorecem a troca de informações, tais como a presença de sinais e tecnologia assistiva.

De posse de tais informações, delinea-se que a NBR em estudo determina orientações de acessibilidade para edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, sob a ótica dos aspectos acima elencados. Assim sendo, ela se compartimentaliza para abranger esses quatro elementos, de modo a determinar a acessibilidade para os deficientes físicos, comportando a deficiência motora, visual e auditiva.

Ancorados nessa premissa, a NBR inicia as suas regras com as disposições intituladas de “padrões antropométricos” (item 4), que consiste na determinação das dimensões referenciais, considerando as medidas de 5 % a 95 % da população brasileira. Nesta seção, há referência de deslocamento de pessoas em pé, com cadeira de rodas, área de circulação e manobra, área de transferência, área de aproximação, alcance manual, parâmetros visuais e parâmetros auditivos (ABNT, 2020, p.7-30).

Por conseguinte, prevê no item 5 a “informação e sinalização”, que estabelece as condições de informação e sinalização para garantir uma adequada orientação aos usuários. Consoante a isso, afirma que as informações devem ser completas, precisas e claras, que podem ser transmitidas por meios de sinalizações visuais, táteis e sonoras e a sinalização deve ser autoexplicativa, perceptível e legível para todos (ABNT, 2020, p.34-32).

Em fluxo contínuo, dispõe sobre os acessos e circulação em seu item 6, afirmando que os espaços devem possuir uma rota acessível, de forma que nas edificações e equipamentos urbanos, todas as entradas, bem como as rotas de interligação às funções do edifício, devem ser acessíveis. Logo, devem ter uma área de circulação com piso adequado, assim como devem estar presente a rota de fuga e até a de resgate em casos de incêndio e pânico (ABNT, 2020, p. 10-54).

Ainda nesta seção, traz determinações sobre a área de descanso, sobre as rampas, escadas, corrimão, guarda-corpos e equipamentos eletromecânicos de circulação. Há também exigências em relação à circulação interna e externa das edificações, as passarelas de pedestres e sobre as vagas reservadas para veículos (ABNT, 2020, p.56-81).

Já no item 7, apresenta as normas de orientação em relação aos sanitários, banheiros e vestiários, quanto às quantidades mínimas necessárias, localização, dimensões dos

boxes, posicionamento e características das peças, acessórios barras de apoio, comandos e características de pisos e desnível (ABNT, 2020,p.82-112).

Isto posto, como a norma também trata do aspecto uso, apresenta também no item 8 encartes sobre o mobiliário urbano, que consiste no “conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação”, assim como, no item 9, prevê os de mobiliário, tais como regras sobre balcão e mesas e, por último, apresenta uma seção intitulada “equipamentos urbanos”, no item 10 (ABNT, 2020, p.112-119).

Enfatiza-se que na seção de equipamentos urbanos, termo que designa bens públicos e privados, de utilidade pública, a norma traz subseções, dentre as quais está à escola. Nesta subseção, ela apresenta orientações específicas para as escolas (item 10.15), de forma a evidenciar algumas regras gerais que devem ser observadas pelas instituições de ensino (ABNT, 2020, p.134-135).

Alicerçado nisso, o espaço funcional do edifício, construído ou reformado, deve oferecer um ambiente físico adaptado para a realização das atividades escolares, proporcionando o atendimento às necessidades dos alunos, lhes conferindo autonomia e segurança. Somente com a acessibilidade os educandos poderão extrair o máximo de suas capacidades, desenvolvendo-se de forma plena.

Logo, se há a efetiva prática dessas determinações legais, é oportuno o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, que por sua vez representa uma aposta pela igualdade material e não discriminação ao assegurando para todos os educandos o acesso à educação efetiva, garantindo o seu direito fundamental a educação, assim como à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos (FREITAS, *et al.*, 2018, p.120).Por fim, isso possibilita ao educando a plena realização pessoal e intelectual, enquanto sujeito de direitos.

4 OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MOTORA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE – MA

A ausência de acessibilidade é um desafio a ser enfrentado na educação do aluno com deficiência e, considerando que a acessibilidade espacial é a primeira a ser enfrentada, deve ser uma prioridade adequar os espaços para fornecer uma educação digna a esse público. Este capítulo apresenta dados sobre o município de Vargem Grande - MA, a metodologia aplicada na pesquisa e os resultados alcançados com o estudo.

4.1 Apontamentos sobre o município de Vargem Grande – Maranhão

A cidade de Vargem Grande, emancipada politicamente em 29 de março de 1938, possui uma estimativa populacional de 56.510 habitantes, localizada no interior do Maranhão, a 172 Km da capital, faz parte da mesoregião norte do Estado e da microrregião de Itapecuru Mirim, (PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE, [ca. 2018]). Em contrapartida, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019 da 4ª série/ 5º ano foi avaliado em 5,0 (IDEB, 2019) e em 2011, em 3,8 para a 8ª série/9º ano (IDEB, 2011).

Consoante a isso, tendo em vista os dados do o Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2019 (CRUZ; MONTEIRO, 2019), baseados no Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010), há a revelação, a nível nacional, de que o número de escolas públicas urbanas com dependências acessíveis era de 44,2%, comportando menos da metade das escolas de educação básica.

Desta maneira, conforme mencionado em introdução, o recorte empregado à unidade escolar objeto deste estudo, configurando-se como uma instituição pública de ensino, integrante da rede básica, localizada na zona urbana, se deu em virtude das experiências vivenciadas quanto ao cotidiano de um aluno deficiente que era aluno desta mesma instituição. Nessa premissa, faz-se necessária a escolha de uma escola – com essas características - uma vez que ante aos dados disponibilizados, ainda há uma defasagem na acessibilidade das escolas da rede pública (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

Nesse sentido, para auferir a acessibilidade nesta escola, é imprescindível que se analise a Norma Brasileira 9050 de 2020 da ABNT, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, estipulando os parâmetros que devem ser obedecidos pelo Poder Público na reforma do prédio escolar da referida escola. Assim, as

determinações legais referentes às escolas estão previstas no item 10.5 da mencionada NBR (ABNT, 2020).

Isto posto, a análise delimitou a deficiência motora, que trata da deficiência que limita o deslocamento do estudante e a utilização do mobiliário, precipuamente tendo em vista a sua limitação física, de forma que se restringiu o estudo a acessibilidade espacial ou arquitetônica e a superação das barreiras, pois as normas escolhidas se aplicam a esta modalidade de deficiência.

Consoante a isso, a pesquisa se pauta no estudo das determinações técnicas da NBR 9050 (ABNT, 2020), que foram sistematizadas no Manual da Escola Acessível (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009) e estão a seguir organizadas por ordem de análise no trabalho: rua em frente à escola; do portão à porta de entrada da escola, recepção e salas de atendimento; corredores; escadas e rampas; salas de aula; biblioteca; auditório; refeitório; pátio e sanitários. Os itens aqui elencados serão analisados no próximo tópico.

4.2 Da metodologia aplicada e dos resultados obtidos

Esta seção apresenta as estratégias metodológicas aplicadas neste estudo, projetando expor o método de investigação e pesquisa utilizado, objetivando descrever os procedimentos empregados para a coleta de dados, com fito de auxiliar e garantir a obtenção dos resultados, no que tange o alcance dos objetivos ora elencados.

4.2.1 Delineamentos da pesquisa

Minayo (2001, p.16) ensina que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, assim a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Nesse sentido, objetiva-se, retirar do plano teórico a acessibilidade e verificar, em um caso prático, a sua observância ou não, por meio de procedimentos específicos.

Por oportuno, pontua-se que quanto ao método de investigação, se utilizou nesta pesquisa o hipotético-dedutivo (GIL, 2008, p.12), haja vista que se formulou a seguinte hipótese: a escola objeto desse estudo não atende aos critérios de acessibilidade ou ainda, atendendo-os, estes podem ser inadequados, tendo por base nos indicadores sociais do Anuário Brasileiro de Educação Básica do ano 2019, formulado com base nos dados do

Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2010) uma vez que apenas 44,2 % das escolas em igual condição atendem a estes critérios.

Assim, consoante os ensinamentos de Gil (2017, p.33), a referida pesquisa enquadra-se na categoria de pesquisa aplicada, abrangendo estudos que possuem a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que o pesquisador se encontra, ou seja, aferindo a acessibilidade na escola, é possível identificar se ela é ou não adequada a receber estudantes deficientes. Desta forma, a referida pesquisa buscou verificar se na realidade prática da instituição de ensino cumpre as disposições normativas são aplicadas, de modo que não observando as regras e com isso, sendo inacessíveis, proporcionasse a possibilidade de solucionar o problema, garantindo, com isso, o direito a educação dos educandos.

Outrossim, no que tange aos objetivos, se empregou a pesquisa descritiva, uma vez que se analisou a edificação do prédio escolar, ou seja, analisar a realidade do prédio escolar, realizando uma comparação com a norma administrativa que trata da acessibilidade, sendo esta a ABNT NBR 9050 de 2020. Além disso, se utilizou ainda a pesquisa exploratória para a colheita de informações teóricas sobre a temática, com levantamento de informações bibliográficas que auxiliaram na construção da hipótese (GIL, 2017, p.33).

Nessa vertente, com fulcro nas disposições de Gil (2017, p.34) adotando-se, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica para embasar as premissas postuladas na hipótese, construída por doutrinas jurídicas e educacionais, artigos, revistas científicas, dados fornecidos pelo Censo Demográfico do IBGE (IBGE, 2010), Anuário Brasileiro de Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2019) e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, sendo essa a NBR 9050/2020 (ABNT, 2020).

Finalmente, se adotou principalmente a pesquisa empírica, se fazendo um recorte a uma escola pública que faz parte da rede básica de ensino da zona urbana no Município de Vargem Grande – Maranhão, com fulcro de estudar uma situação específica para confirmar ou negar a hipótese levantada.

4.2.2 Ambiente da pesquisa e período

O estudo realizou-se em uma unidade escolar, cuja identificação será omitida, com fulcro de assegurar a qualidade e o resultado da pesquisa, à vista disso, se adotará o nome fictício de “alpha” para referir-se a ela. A escola Alpha é instituição de ensino enquadrada na rede pública, com alunos da primeira (1ª) etapa, que compreende desde o primeiro (1º) ano

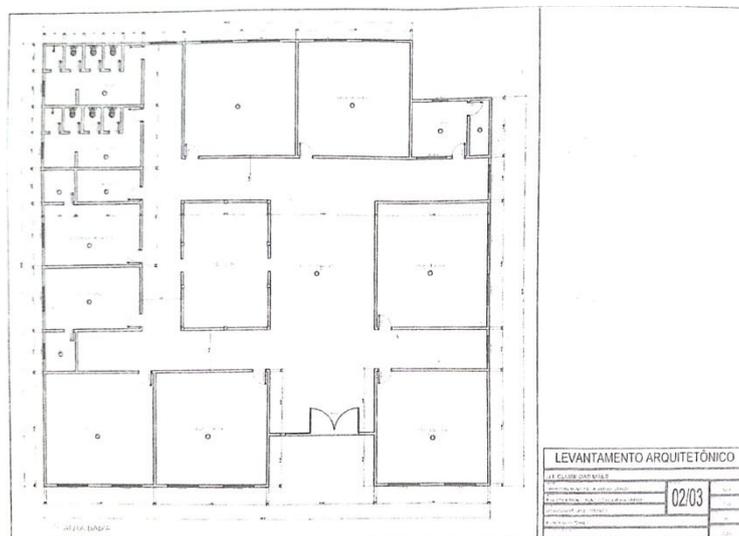
até o quinto (5º) ano do ensino fundamental. Além disso, está localizada na zona urbana do município de Vargem Grande – Maranhão, com área total de 1.554,45 m², conforme pode ser observado na figura 4 e na planta fornecida pela escola, na figura 5. A pesquisa foi realizada no ano de 2021.

Figura 4 – Imagem da escola obtida via satélite



Fonte: Adaptado do Google Earth, 2021

Figura 5 – Planta da escola



Fonte: fornecido pela escola Alpha, 2004.

Após a escolha da escola objeto da pesquisa, foram realizadas duas visitas exploratórias, com fito de conhecer o espaço da pesquisa, para delimitar os principais aspectos a serem analisados no que tange a acessibilidade espacial das funcionalidades do edifício escolar.

A escola Alpha está disposta em um só pavimento térreo, com somente uma entrada, que serve também de saída, e sem a presença de estacionamento planejado. No ano de 2021, conta com os seguintes ambientes: 10 salas, 9 banheiros, um auditório que também funciona como refeitório e pátio, uma (1) cantina, uma (1) biblioteca em casa e uma (1) sala de leitura, uma (1) dispensa, uma (1) secretaria e uma (1) sala de recepção. Possui 502 alunos matriculados, entre as idades de 6 a 12 anos, com 45 servidores e funciona em tempo integral, no horário 7h00 às 17h00, conforme dados fornecidos pela gestão da escola Alpha.

4.2.3 Participantes da pesquisa

São sujeitos desta pesquisa a diretora da escola e uma professora, com quem foram aplicadas entrevistas. Tendo em vista a resguardar a identidade dos entrevistados, serão intitulados de entrevistado 1 e entrevistado 2. Também eram sujeitos da pesquisa estudantes com deficiência, entretanto, à época da pesquisa não foi detectado nenhum estudante matriculado com a deficiência motora, objeto desta monografia, muito embora tenham alunos com outros tipos de deficiência.

4.2.4 Técnicas, procedimentos e resultados da pesquisa

Para verificar o grau de acessibilidade espacial da escola Alpha, através da análise da sua estrutura predial, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: i) vistoria utilizando a técnica do *checklist*; ii) registros fotográficos; e iii) entrevista semi-estruturada com a gestora da escola e com uma professora (APÊNDICE A e B).

Ademais, utilizou-se como instrumentos uma fita métrica, empregada para aferir os espaços e mobiliários e um smartphone para registro fotográfico e gravação das entrevistas.

4.2.4.1 Vistoria utilizando a técnica do *checklist*

A técnica do *checklist* se perfaz na utilização de quadros para a colheita e organização dos dados coletados, de forma que se tem por parâmetro a norma e o item a ser analisado. Nesta fase é realizada com um roteiro previsto nos quadros e com registros fotográficos para identificação e localização dos problemas (VIANA; SILVESTRE; BRANDÃO, 2012 *apud* DIAS, 2016).

Como parâmetros dos elementos que compuseram o *checklist* foram utilizados

como referência os seguintes documentos: a Norma Técnica Brasileira de Acessibilidade - ABNT-NBR 9050 (ABNT, 2020), o Decreto Federal Nº. 5.296/2004, que trata da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2009) e os protocolos instituídos pelo Manual de acessibilidade espacial para escolas (DISCHINGER; ELY e BORGES, 2009).

Seguindo a sistematização do referido Manual de acessibilidade espacial das escolas, os ambientes foram agrupados nos seguintes tópicos: rua em frente à escola; do portão de entrada à porta de entrada; recepção e salas de atendimento; corredores; escadas e rampas; salas de aula; sala de recursos multifuncional; biblioteca; auditório; refeitório; pátio e sanitários. Com isso, cada ambiente foi perquirido e analisado, permitindo a avaliação detalhada da sua acessibilidade.

O quadro um (1) apresenta a disposição dos tópicos erigidos e como se aplicou a dinâmica do *checklist*, conforme se evidencia:

Quadro 1 – *Checklist* para avaliação da Acessibilidade Espacial

Checklist para avaliação da Acessibilidade Espacial	
<p>1. Rua em frente à escola, do portão de entrada à porta de entrada</p> <p>1.1 Percurso até a escola 1.2 Calçada em frente à escola 1.3 Paradas de ônibus 1.4 Estacionamento na rua 1.5 Caminho até a porta de entrada 1.6 Estacionamento até a porta de entrada 1.7 Estacionamento da escola</p>	<p>7. Biblioteca</p> <p>7.1 Circulação dentro da biblioteca 7.2 Presença de obstáculo 7.3 Mobiliário</p> <p>8. Auditório</p> <p>8.1 Portas de acesso 8.2 Reserva a pessoa com cadeira de rodas e acompanhante 8.3 Piso inclinável 8.4 Localização dos espaços reservados 8.5 Rampa e desnível para o palco</p>
<p>2. Recepção e salas de atendimento</p> <p>2.1 Área de espera e balcão de atendimento 2.2 Telefones públicos</p>	<p>9. Sanitários</p> <p>9.1 Geral 9.2 Lavatórios acessíveis 9.3 Boxes sanitários acessíveis 9.4 Mictórios acessíveis</p>
<p>3. Corredores</p> <p>4.1 Adequação métrica 4.2 Presença de obstáculos 4.3. Bebedouros</p>	<p>10. Refeitório</p> <p>10.1 Mesa comunitária 10.2 Circulação no refeitório 10.3 Balcão de alimentos</p>
<p>4. Escadas e rampas</p> <p>4.1 Escadas 4.2 Rampas</p>	

4.3 Corrimãos e grade de proteção para rampas e escadas	
5. Salas de aula 5.1 Adequação das carteiras 5.2 Estantes 5.3 Quadro-negro	
6. Pátio 6.1 Piso 6.2 Rampas 6.3 Presença de obstáculos à circulação 6.4 Grade de proteção 6.5 Placas indicativas	

Fonte: elaborado pela autora

Foram excluídos deste *checklist* aqueles ambientes em que o educando não tem acesso, são eles: Cozinha, Sanitário de Funcionários, Sala dos Docentes e Secretaria. Ademais, registra-se que alguns espaços recomendados para uma escola não estão presentes, são eles: quadra de esportes, parque infantil, sala de multimeios, trocador acessível, estacionamento.

Conforme a norma técnica, os indicadores são capazes de revelar se o ambiente é acessível (atende as recomendações da ABNT-NBR 9050/2020) ou se o ambiente não é acessível (não atende as diretrizes da norma técnica de acessibilidade citada).

Para analisar os dados obtidos no *checklist* foram utilizados como referência os parâmetros: ambiente; norma (norma determinante da regra de acessibilidade); itens a conferir (item que será avaliado) e respostas da avaliação (acessível, não acessível e não se aplica), nos moldes do protocolo de Dischinger; Ely e Borges, (2009), com adaptações da autora (Apêndice D, E, F,G,H,I,J e L).

Existem itens que ainda não estão referendados pela legislação, mas cuja avaliação é recomendada face à sua importância para a acessibilidade espacial. Nesses casos, a ausência de legislação específica na coluna “norma” é representada por um “-”. (DISCHINGER; ELY e BORGES, 2009).

Segundo, a coluna com o título “item” contém os aspectos a avaliar apresentados na forma de perguntas. Nos ambientes mais complexos, os itens estão organizados em blocos, de acordo com suas funções (DISCHINGER; ELY e BORGES, 2009).

Por último, as respostas possuem três colunas: “acessível”, “não acessível” e “não se aplica” Respostas afirmativas significam que os itens conferidos são acessíveis e negativas

indicam a presença de problemas a serem resolvidos. Preenche-se “não se aplica” nos casos em que o item a conferir não existe na edificação (DISCHINGER; ELY e BORGES, 2009).

4.2.4 1.1 Rua em frente à escola e do portão de entrada à porta de entrada

Inicia-se o percurso de análise da acessibilidade com a travessia da rua, pois muito embora não haja determinação da NBR 9050, deve existir faixa de pedestre em frente à escola, de modo a fornecer segurança ao atravessar a rua. Assim, na hipótese da escola está localizada em ruas movimentadas e que ofereçam risco à travessia, além dessa faixa de pedestre, deve existir outros elementos que permita a travessia com segurança, como semáforo para automóveis, (item 8.2.2 da NBR).

Nessa linha, a calçada em frente à escola precisa ser pavimentada, permitindo a circulação com facilidade, por parte da pessoa com deficiência. É necessário, ainda, que a calçada seja regular, plana, sem buracos ou degraus, (item 6.7.1 da NBR 9050).

Assim, não podem conter degraus e escadas. Quando houver bocel ou espelho inclinado, a projeção da aresta deve conter no máximo 1,5 cm sobre o piso abaixo, ou seja, os desníveis devem ser evitados, (item 6.7 da NBR 9050).

Além disso, a calçada deve ser percorrida sem que nela tenham obstáculos, obstáculos e a própria NBR traz como exemplos as placas, floreiras, lixeiras, postes, galhos de árvores, toldos, entulho, etc.

Consoante a isso, deve haver também uma parada de ônibus próximo à entrada da escola, de forma que o percurso entre a parada e a escola deve ser acessível à pessoa com cadeira de rodas, sem os obstáculos mencionados.

A norma também determina que deva existir um estacionamento na rua em frente à escola, com vagas reservadas a pessoa com deficiência e essas vagas devem estar próximo ao portão de entrada, o percurso entre essas vagas e o portão da escola deve ser totalmente acessível, (item 6.14 da NBR 9050). Dessa forma, o portal da entrada dos pedestres deve ser separado da entrada dos carros, de modo que se garanta a segurança das pessoas que circulam pelo local.

Além disso, o portão de entrada da escola, quando fechado, deve estar disponibilizar meios a entrada da pessoa que se utiliza de cadeira de rodas, que deve se concretizar pela presença de campainha ou interfone, com altura de 1 m e medindo 2,5 cm, (item 4.6.7 e 4.6.9 da NBR 9050).

Para que haja acessibilidade do portão até a entrada, todo percurso deve ser pavimentado, ou seja, o caminho precisa ser plano, sem degraus ou buracos. Com piso antiderrapante para dias chuvosos. Esse trajeto não pode conter obstáculos, como bancos, galhos de árvores, floreiras, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas, (item 8.8 e 8.8.2 da NBR 9050).

Destarte, a porta de entrada deve ser facilmente identificada e havendo degrau na porta de entrada, deve conter rampa para permitir o acesso, segundo o item 6.6 da NBR 9050, com inclinação máxima de 8,33 %. Por último, se a escola possuir mais de uma entrada, elas não devem ser maior que 50 m de distância uma da outra, (item 6.2.6; 6.2.8 e 6.2.1 da NBR 9050).

Nessa premissa, obteve-se como resultado que a escola Alpha possui faixa de pedestre, devidamente sinalizada que permite a travessia da rua com segurança, conforme evidencia a figura 6 e 7. Entretanto, sendo localizada em uma avenida de grande movimentação, é necessário que haja outros elementos que confirmam esta segurança, tais como semáforos, o que não está presente, de forma que se conclui pela ausência de segurança nessa travessia.

Figura 6 – Faixa de pedestre em frente à escola



Fonte: produzido pela autora.

Figura 7 – Sinalização da faixa



Fonte: produzido pela autora.

A calçada é pavimentada, porém há obstáculo de circulação, visto que não há rebaixamento de calçada e esta possui degraus, de forma a dificultar a circulação de pessoas com cadeiras de rodas e que precisam, sobretudo, de autonomia, consoante pode ser observado nas figuras 8 e 9. Os degraus medem 4 e 15 cm.

Figura 8 – Calçada em frente à escola



Fonte: produzido pela autora

Figura 9 – Rebaixamento da calçada



Fonte: produzido pela autora

Não há paradas de ônibus e também estacionamentos, os veículos automotores ficam estacionados na rua ou dentro da escola, sem reservas de vagas a pessoas com deficiência, conforme pode ser vislumbrado pela figura 9. Além disso, os veículos automotores ficam no local de circulação dos pedestres, se apresentando como obstáculos, pois não há essa separação, ante a criação de um estacionamento improvisado, evidenciado na figura 10, o portão de entrada da figura 10 possui abertura de 98 cm.

Figura 10 – Estacionamento improvisado



Fonte: produzido pela autora

Conforme demonstrado na figura 10, não há disponibilização de interfones ou campainhas para o atendimento de pessoas com cadeira de rodas, na ocasião de estarem fechados. Assim, o trajeto da rua até a porta não contém obstáculos de mobiliário,

apresentando uma inclinação, mas possui uma rampa, visualizada na figura 11. A rampa possui 2 m e 84 cm de comprimento, com inclinação de 11,70 %, sendo esta uma inclinação aceitável, visto que é permitido em situações excepcionais, restrito ao limite de 12,5%. O primeiro portão de entrada possui 160 cm de largura, acessível à circulação de pessoa utilizando cadeira de rodas.

Figura 11 – Rampa de acesso à escola



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.2 Recepção e salas de atendimento

Para a recepção deve existir um balcão de atendimento visível a partir da porta de entrada da escola, de forma que deva ser facilmente identificável, (item 4.8 da NBR 9050). Este balcão de atendimento deve permitir a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, devendo ter espaço para que ela consiga se aproximar com facilidade.

A recepção deve estar em espaço que não atrapalhe a circulação de pessoas, além do mobiliário não se apresentar como um obstáculo à circulação. O local de aguardo de atendimento deve conter um espaço de espera para a pessoa, em cadeira de rodas, aguardar o atendimento sem atrapalhar a circulação. Por fim, é necessário que tenha na recepção ao menos um telefone, com altura máxima de 1,20 m e altura inferior livre de, no mínimo, de 73 cm, (item 8.4.2 da NBR 9050).

Assim, obteve-se o resultado de que não há balcão apropriado para a recepção, esta é feita inicialmente pelo vigilante, com a utilização de uma carteira, tal como as utilizadas em sala de aula, segundo evidencia a figura 12. Os atendimentos são realizados em uma sala próxima a secretaria escolar, conforme a figura 13. Na sala de recepção a porta de entrada

possui um vão de 80 cm, acessível à pessoa com cadeira de rodas, que deve medir 80 cm, podendo ser observado à figura 14, facilmente identificável.

Figura 12 – Entrada da escola



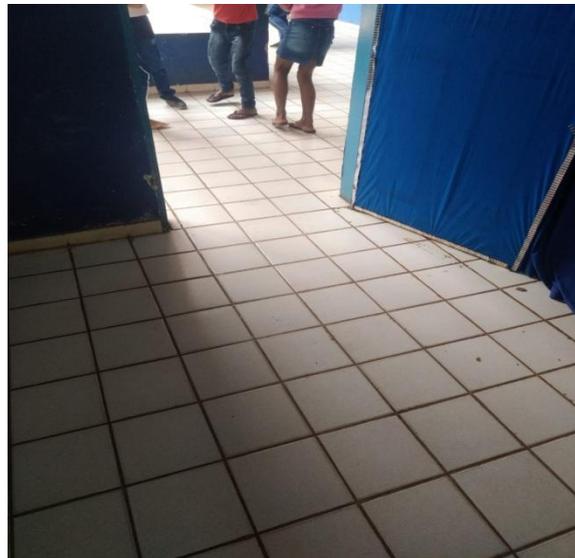
Fonte: produzido pela autora

Figura 13 – Sala de recepção



Fonte: produzido pela autora

Figura 14 – Porta da recepção



Fonte: produzido pela autora

As mesas que fazem a função de balcão de atendimento possuem uma altura de 77 cm e largura de 150 cm, porém o espaço para que a pessoa com cadeira de rodas possa se aproximar da mesa é de 20 cm. O espaço entre as mesas é de 52 cm e 122 cm de comprimento, não sendo possível que uma pessoa com cadeira de rodas possa circular e

acessar o mobiliário, tal como utilizar o bebedouro, segundo se observa na figura 15 e 16, com acessibilidade comprometida.

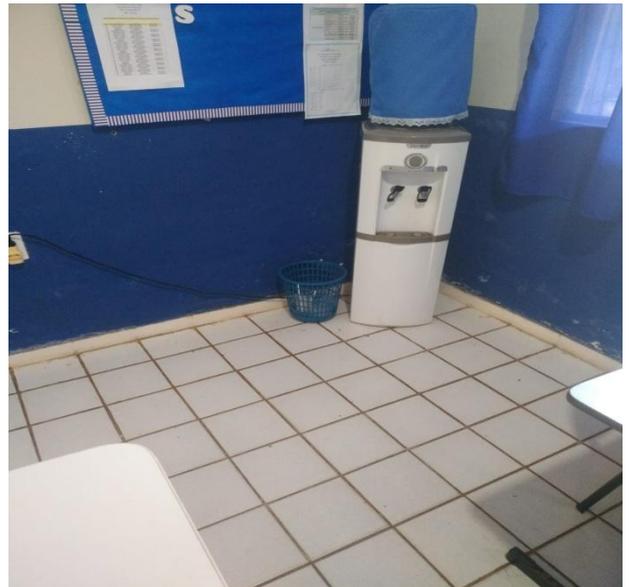
Assim, a largura da sala a frente das mesas é de 184 cm e 2 m, permitindo a manobra da cadeira de rodas, de forma que no local de aguardo não se atrapalhe a circulação de pessoas. Por último, não há telefones para utilização pública.

Figura 15 – Espaço entre as mesas



Fonte: produzido pela autora

Figura 16 – Bebedouro da recepção



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.3 Corredores

Quanto aos corredores, estes devem possuir uma largura adequada a quantidade de pessoas que circulam pelo local, no caso da escola Alpha 1,20 m para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m, (item 6.11.1 da NBR 9050). Além disso, os corredores devem estar livres de obstáculos como lixeiras, bebedouros, telefones públicos, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, placas, etc.

Nesta linha, é obrigatório que o piso seja antiderrapante, regular e nivelado, sem a presença de desníveis maiores que 1,5 cm, (item 6.1.4 da NBR 9050). No corredor ainda deve existir placas indicativas de saída, escadas, rampas e outras direções, (item 5.5.1.2 da NBR 9050). Os ambientes também devem possuir largura mínima de 80 centímetros e sendo a porta do tipo vaivém, deve ter visor ao alcance dos olhos de pessoas, em diferentes estaturas, tais como crianças menores e pessoas em cadeira de rodas (item 6.9.2.1 da NBR 9050).

Desta feita, as maçanetas devem estar entre 90 e 110 centímetros de altura e possuir formato de alavanca, (item 6.11.2.6 da NBR 9050). Assim, os desníveis entre o corredor e as salas adjacentes deve possuir no máximo meio centímetro.

Por fim, estão também presentes nos corredores os bebedouros, que devem ter uma bica que permita a utilização de copo, com altura de 90 cm do piso e o bebedouro deve ter altura livre inferior de, no mínimo, 73 centímetros do piso, que permita ainda, a aproximação da cadeira de rodas, (item 8.5.1.3 da NBR 9050). O bebedouro deve ser acessível a pessoas com baixa estatura e com cadeira de rodas.

Verificou-se que os corredores possuem piso regular, nivelado, sem desníveis, o piso está em boas condições, mas não é antiderrapante, possuindo piso cerâmico em todos os ambientes da escola. Possuem largura de 235 cm, acessíveis à quantidade de pessoas que circulam conforme pode ser vislumbrado na figura 17. Há alguns obstáculos nos corredores, entretanto, não é prejudicial e ainda sim é possível à circulação, conforme pode ser visto na figura 16 e 17.

Não há indicações de direção, orientações de saída, escada e rampas. As portas possuem vão de 80 cm, sendo este um tamanho padrão. As portas possuem maçanetas com altura de 107 cm, estando no limite de altura permitido, mas não são no formato de alavanca. Não há desníveis entre os corredores e as salas, o piso é plano.

O bebedouro permite a utilização de copos, possui 135 cm de altura e bica com 96 cm de altura, tamanho adequado, visto que o mínimo é de 73 cm para a bica, havendo espaço de 150 cm do bebedouro até a parede, permitindo a aproximação e manobra com cadeira de rodas e pessoas com baixa estatura, analisa-se a figura 18.

Figura 16 – Piso do corredor



Fonte: produzido pela autora

Figura 17 – Corredor



Fonte: produzido pela autora

Figura 18 – Bebedouro



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.4 Escadas e rampas

As escadas precisam ter largura mínima de 1,2 m, (item 6.8.3 da NBR 9050), com piso antiderrapante, regular e firme, (item 6.3.2 da NBR 9050). Os degraus da escada devem ter entre 16 e 18 cm e profundidade de 28 e 32 cm, devendo ter todos a mesma medida de altura e profundidade, (item 6.8.2 da NBR 9050).

É imprescindível a existência de rampas na escola (item 6.3.4 da NBR 9050), com largura mínima de 1,20 m, (item 6.6.2.5 da NBR 9050), para ser considerada acessível, além de possuir um piso antiderrapante, regular e firme, preparado para a situação seca ou molhada (item 6.3.2). Há a necessidade da rampa possuir uma inclinação suave, para que a pessoa que utiliza cadeira de rodas não precisa de auxílio na locomoção, de modo que recomenda-se uma inclinação entre 6,25 % e 8,33 %, mas permite-se, excepcionalmente limites acima de 8, 33%, limitados a 12,5% (item 6.6.2.1 da NBR 9050).

Em relação ao corrimão, estes devem ser instalados dos dois lados, a 0,92 m e a 0,70 m do piso (item 6.9.3.2 da NBR 9050), devendo se prolongar por até 0,30 m nas extremidades da rampa (item 6.9.3.2 da NBR 9050), tendo, inclusive duas alturas, sendo 0,70 m e 0,92 m do piso (item 6.9.3.5 da NBR 9050). Destarte, o corrimão deve ser contínuo, sem interrupções (item 6.9.3.3 da NBR 9050) e com extremidades arredondadas, uniformes, não trazendo risco de lesão às mãos (item 6.9.3.4 da NBR 9050).

Conforme já elencado a escola Alpha está em um só pavimento e possui uma só escada, com 3 degraus de 11 cm cada e com largura de 160 cm, com profundidade de 94

cm. Assim, há na escola somente uma rampa, a rampa de entrada, na mesma localização da escada descrita anteriormente, conforme a figura 10, possuindo 2 m e 84 cm de comprimento, com 160 cm de largura, com inclinação de 11,70 %, sendo assim acessível. Verifica-se também que há um piso antiderrapante, regular e firme.

Conforme citado, ainda que a inclinação seja excepcional, aceitável, mostra-se bem superior ao recomendado habitualmente, o que exige da pessoa com deficiência maior esforço para se transportar sozinha.

Há corrimão na rampa, instalado dos dois lados, com prolongamento de 0,30 m nas extremidades da rampa, segundo a figura 19. Ele possui duas alturas. 69 cm e 77 cm, menor que o nível recomendado de 70 cm e 92 cm do piso. Não possui interrupções, porém não tem extremidades arredondas e com risco de causar ferimentos aos usuários.

Figura 19 – Corrimão da rampa



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.5 Salas de aula

Passando a análise da sala de aula, em primeira avaliação, as carteiras devem possuir uma largura, formato e altura que permita a utilização por alunos que utilizam cadeira de rodas (item 9.3.1.3 da NBR 9050), devem possuir tampo com largura mínima de 0,90 m e altura entre 0,75 m e 0,85 m do piso. Esses parâmetros devem ter dimensão comparativa com o tamanho da cadeira de rodas.

Outrossim, caso existam estantes na sala de aula, suas prateleiras precisam ser alcançadas pelas crianças menores ou em cadeira de rodas, com altura de 90 cm (item 10.15.8 da NBR 9050). As lousas e o quadro-negro devem ser instalados a uma altura inferior máxima

de 90 cm do piso, devendo ainda ser garantida a área de aproximação da cadeira de rodas (item 10.15.7 da NBR 9050).

Quanto ao corredor entre as fileiras de carteiras dentro da sala, este deve ser largo suficiente para a passagem e manobra de um aluno em cadeira de rodas, ou seja, ter 90 cm x 1.20 m (item 4.3.1 da NBR 9050).

Enquanto resultado, o primeiro ponto a ser analisado é as carteiras, se estas possuem o tamanho e formato adequado à utilização por pessoa com cadeira de rodas. As carteiras da escola Alpha são de dois modelos, algumas salas possuem as carteiras maiores de tamanho azul e outras amarelas, com tamanho menor. As carteiras azuis tem um tampo de 60 cm por 44,5 cm, com altura de 76 cm e sua cadeira possui altura de 81 cm, com assento de 40 cm de largura e apoio de 19 cm, conforme podem ser vistas na figura 20 e 21.

As cadeiras amarelas - com tamanho inferior às azuis- têm carteiras com tampo de 54,5 cm por 44,5 cm, com altura de 59 cm e sua carteira possui 67 cm de altura, com 39 cm de largura do assento e 18 de apoio. As cadeiras amarelas podem ser vistas nas figuras 22 e 23. Porém, em nenhuma sala da escola foram encontradas cadeiras adaptadas às pessoas que utilizam cadeiras de rodas, com largura mínima de 90 cm e altura entre 75 cm e 85 cm do piso, ou seja, a sala de aula é o espaço que o aluno permanece por mais tempo e não há carteiras adaptadas.

Figura 20 - Cadeira azul



Fonte: produzido pela autora

Figura 21 - Carteira azul



Fonte: produzido pela autora

Figura 22 – Cadeira amarela



Fonte: produzido pela autora

Figura 23 – Carteira amarela



Fonte: produzido pela autora

Na sala há alguns mobiliários, sendo esta uma estante e um armário. A estante da figura 24 tem 153 cm de altura, com 3 prateleiras que medem 33 cm cada uma, podendo ser alcançadas por pessoas com cadeira de rodas até a 3 prateleira. O alcance visual também é restringido até a mesma altura. Também há um armário, conforme a figura 25, com 150 cm de altura e 70 cm de largura, facilmente acessível.

Figura 24 – Estante



Fonte: produzido pela autora

Figura 25 – Armário



Fonte: produzido pela autora

O quadro-negro mede 177 cm de altura em sua totalidade, com altura inferior de 102 cm do piso, superior a 90 cm recomendado, conforme a figura 26, porém com espaço adequado para aproximação de cadeira de rodas. Já os corredores possuem vão de 80 cm entre

as fileiras de carteiras, conforme a figura 27, sendo o recomendado de 90 cm, logo, inadequado à passagem de pessoa com cadeira de rodas.

Figura 26 – Quadro-negro



Fonte: produzido pela autora

Figura 27 – Circulação entre fileiras



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.6 Biblioteca

Nesse ambiente, é necessário que exista largura suficiente para que o aluno com cadeira de rodas circule, manobre a cadeira, estante e acesse ao balcão de empréstimo de livros (item 4.3.1 da NBR 9050), com rotação de 360° graus (item 4.3.4 da NBR 9050), ressalta-se que deve existir distância de 90 cm entre as estantes (item 10.16.3 da NBR 9050). Dessa mesma forma, ao menos 5% das mesas de estudo devem estar livres de obstáculos, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação da cadeira de rodas, assim como devem ter altura adequada (item 10.16.2 da NBR 9050).

Ao final de cada corredor dentro da biblioteca deve ser possível manobrar a cadeira de rodas (item 10.16.3 da NBR 9050). As estantes (item 10.16.4 da NBR 9050) e seus livros devem ser alcançados por pessoas de baixa estatura ou com cadeira de rodas (item 4.2 da NBR 9050), ou seja, 1.35 cm (item 4.6.1 da NBR 9050). Já o balcão deve permitir a aproximação da pessoa com cadeira de rodas, que é de 25 cm e 50 cm em relação a este (item 4.5 da NBR 9050), o balcão deve ser mais baixo e com recuo para as pernas.

Verificou-se que a escola Alpha possui dois espaços que fazem às vezes de biblioteca, há uma sala que é uma biblioteca em casa e uma sala de leitura. A biblioteca em casa não possui balcão de empréstimo de livros, visto que é uma sala improvisada, as estantes

dos livros também são improvisadas, sendo formadas de bancos empilhados, conforme pode ser vislumbrado na figura 28.

Figura 28 – Biblioteca



Fonte: produzido pela autora

Para ser acessível, é necessário que exista um espaço com largura suficiente para que um aluno possa manobrar sua cadeira de rodas, em um giro de 360° graus. Há espaço de entrada de 83 cm de largura e 63 cm em frente à mesa central da figura 28, há um espaço de 81 cm do lado direito da mesa e 53 cm do lado esquerdo, o espaço não é acessível, visto que precisaria de uma rotação de 360° graus, o que equivale a círculo com diâmetro de 150 cm, bem superior ao evidenciado na figura 29.

Figura 29 – Espaço de circulação na biblioteca



Fonte: produzido pela autora

Assim sendo, o pouco espaço para manobra de apresenta como restrição a circulação e aproximação da pessoa com cadeira de rodas. A norma afirma que 5% mesas devem estar livres de obstáculos e no caso em tela, só há uma mesa a ser analisada, possuindo – esta única mesa – uma altura de 73 cm de altura, acessível em relação à altura, com largura de 2 m por 80 cm, acessível à aproximação com cadeira de rodas, mas o espaço, conforme visto, não é acessível.

Quanto à sala de leitura, este é um espaço criado para incentivar a leitura, local onde os alunos poderiam permanecer e circular com os livros. Há, nesta sala, carteiras como as que estão nas salas e não há nenhuma adaptada a pessoa com deficiência. A porta possui abertura de 80 cm conforme pode ser observado na figura 30, há uma largura de 260 cm, permitindo que haja a manobra de cadeira de rodas. Os livros estão em um nicho, que mede 55 cm e 68 cm, conforme a figura 31 acessível a pessoas com cadeira de rodas e de baixa estatura.

Figura 30 – Cantinho da leitura



Fonte: produzido pela autora

Figura 31 – Nichos de livros



Fonte: produzido pela autora

Há também uma estante onde os livros são armazenados, que possui altura de 198 cm, 30 cm profundidade e 93 cm de largura, podendo ser acessado – em suas primeiras prateleiras - por pessoa com cadeira de rodas e de baixa estatura, podendo ser observada na figura 32.

Porém, na ocasião da pesquisa, a direção escolar informou que o espaço do cantinho da leitura estava sendo desmontado, passando a ser uma sala de reforço escolar que funcionaria no contraturno.

Figura 32 – Estante da biblioteca



Fonte: produzido pela autora

4.2.4 1.7 Auditório, refeitório e pátio

Em auditórios, é necessário que existam espaços reservados a pessoa com cadeira de rodas, devidamente sinalizados (item 10.3.1 da NBR 9050), com tamanho mínimo de 80 x 120 cm, com espaço de 30 cm em relação ao encosto da cadeira do lado para que tanto o usuário de cadeira de rodas quanto seu acompanhante fique em mesma direção (item 10.3.4.1 da NBR 9050). Os assentos para pessoa com cadeira de rodas devem estar próximos aos corredores, facilitando a circulação (item 10.3.2.1 da NBR 9050). Por fim, deve existir um espaço de 80 cm entre as fileiras, para que as pessoas com cadeira de rodas possam por elas percorrer (item 4.3.1 da NBR 9050).

Quanto aos refeitórios, exige-se que exista mesa comunitária sem obstáculos, com vão de 73 cm entre o piso e a superfície superior e 50 cm no mínimo para permitir a entrada e aproximação de pessoa com cadeira de rodas (item 4.6.3 da NBR 9050). As mesas devem ser integradas aos demais espaços, permitindo usufruir com facilidade do balcão de alimentos (item 10.8.2 da NBR 9050).

No ambiente do refeitório, é imprescindível um espaço de manobra para deslocamento, que para rotação de 360°, ou seja, de 1,50 m (item 4.3.4 da NBR 9050). O balcão de alimentos precisa estar a uma altura de 75 a 85 cm, de forma a permitir a visualização e o alcance dos alimentos por pessoa com cadeira de rodas (item 9.2.1.4 da NBR 9050).

Nos pátios internos, o piso deve ser antiderrapante e regular, sem buracos e degraus que atrapalhem a circulação de pessoas com cadeira de rodas (item 6.7.1 e 6.3.2 da NBR 9050). Além disso, caso haja desnível, não pode exceder 1,5 cm, caso haja, que tenham

rampas (item 6.3.4.1 da NBR 9050). O pátio também deve ser percorrido sem a presença de obstáculos que atrapalhem a circulação e as saídas, escadas, rampas devem ser devidamente sinalizadas (item 5.5.1.1 da NBR 9050).

Cumprido delinear inicialmente que não há divisão desses três espaços na escola Alpha, haja vista que um mesmo espaço é destinado, ora para auditório, ora para refeitório e ora como pátio. Lançando mão dessa informação, os dados foram colhidos e obtidos à medida que estes espaços destinam-se a cada função.

Quanto aos resultados, enquanto auditório, as carteiras azuis são colocadas de forma enfileirada, de forma que não há espaços reservados a pessoa com cadeira de rodas, conforme pode ser analisado na figura 33. O espaço entre as cadeiras é variável, mas, geralmente fica em torno de 90 cm, permitindo o percurso de uma pessoa com cadeira de rodas.

Figura 33 – Auditório



Fonte: produzido pela autora

Enquanto refeitório, a gestão e os servidores colocam as mesas e cadeiras no espaço central da escola, que antes ficam posicionadas próximo aos banheiros, segundo se observa na figura 34. Constam três (3) mesas grandes, que medem 2 m por 80 cm de comprimento e 73 cm de altura, permitindo a aproximação de pessoa com cadeira de rodas e as cadeiras são as mesmas utilizadas em sala, inacessíveis, conforme a figura 35.

Figura 34 – Cadeiras e mesas do refeitório



Fonte: produzido pela autora

Figura 35 – Refeitório



Fonte: produzido pela autora

Os alimentos são distribuídos na cantina, exercendo a função de balcão de alimentos, conforme vislumbrado na figura 36. Este balcão possui altura de 109 cm, acima do permitido, pois deveria estar entre 75 a 85 cm de altura, não permitindo a visualização e alcance por pessoa com cadeira de rodas. Entre o balcão e a parede há espaço de 176 cm até a parede, permitindo a circulação e manobra em 360° graus.

Figura 36 – Balcão de alimentos



Fonte: produzido pela autora

O espaço também é utilizado enquanto pátio interno, local em que os alunos fazem recreação, possui piso cerâmico, segundo pode ser observado nas figuras aludidas, não possuindo piso antiderrapante, sem degraus e buracos, assim como não apresentam desníveis, de forma que não há necessidade de possuir rampas.

4.2.4 1.8 Sanitários

Os sanitários, banheiros devem ser acessíveis, devendo obedecer o mínimo estabelecido, sendo este no mínimo 5% do total de cada peça sanitária para cada sexo (item 7.4.3 da NBR 9050). Além disso, devem estar localizados em rotas acessíveis, que possuam facilidade de acesso e com a devida sinalização (item 7.3.1 e 5.3.5.3 da NBR 9050).

As portas dos banheiros devem possuir um vão de 80 cm, permitindo a entrada de pessoas com cadeiras de rodas (item 6.11.2.1 da NBR 9050). Entre os sanitários e a área de circulação não devem ter desníveis e o tecto, devem possuir no máximo 0,5 cm de altura (item 6.3.4 da NBR 9050) e o piso deve ser antiderrapante (item 6.3.2 da NBR 9050), além de possuírem espaço para a manobra de cadeira de rodas (item 4.3.4 da NBR 9050).

Em relação aos lavatórios, exige-se que tenha de 78 cm a 80 cm de altura (item 7.5 da NBR 9050), que permita aproximação e manuseio da pessoa com cadeira de rodas. Assim, as torneiras devem ser em formato de alavancas (item 7.8.2 da NBR 9050), com altura de 90 a 110 cm e os acessórios como cesto de lixo, toalheira e saboneteira devem estar instalados a uma altura e distancia acessível (item 7.11 e 7.11.2 da NBR 9050).

Os boxes devem ter uma porta com vão livre de no mínimo 80 cm e conter faixa livre de 60 cm, recomenda-se, ainda, que as portas abram para fora, tendo em vista uma possível necessidade de socorro (item 7.10.1 da NBR 9050). Os boxes também precisam conter uma área de transferência de no máximo 10 cm sobre a bacia sanitária e 30 cm sob o lavatório (item 7.5 da NBR 9050).

Por fim, a bacia sanitária precisa possuir uma altura de 43 cm e 45 cm do piso, 46 cm com assento (item 7.7.2.1 da NBR 9050). E devem possuir nestes banheiros acessíveis barras de apoio em formato de “L”, de 70 cm por 70 cm ou duas barras retas de no mínimo 70 cm (item 7.10.2 da NBR 9050).

Verificou-se que a escola Alpha possui oito (8) sanitários, sendo quatro (4) femininos e quatro (4) masculinos. Há, dentre esses oito (8), dois (2) sanitários reservados a pessoa com deficiência, conforme se vê na figura 37. O espaço no corredor até a chegada aos banheiros possui largura de 116 cm, suficiente à pessoa com cadeira de rodas, segundo a figura 38.

Figura 37 – Sanitários



Fonte: produzido pela autora

Figura 38 – Corredor de acesso ao sanitários



Fonte: produzido pela autora

A porta de entrada da figura 38 possui vão de 80 cm e a porta dos banheiros reservados, da figura 37, vão de 82 cm, acessível à cadeira de rodas. O espaço entre os sanitários a área de circulação não possuem desníveis e mesmo com a presença de obstáculos no banheiro feminino, como pode ser visto na figura 38, há espaço para rotação da cadeira de rodas.

Em relação aos lavatórios, estes possuem altura de 90 cm, além da pia possuir 38 cm de altura e 43 cm de profundidade, com altura acessível. As torneiras não são no formato de alavancas, conforme se vê na figura 41, instaladas a uma altura de 90 cm. Observa-se no corredor a ausência de lixeiras, toalheiros e saboneteiras, mas há, no banheiro feminino cadeiras empilhadas, vislumbrada na figura 40.

Figura 39 – Porta de acesso ao banheiro



Fonte: produzido pela autora

Figura 40 – Obstáculos no banheiro feminino



Fonte: produzido pela autora

Figura 41 – Lavatórios



Fonte: produzido pela autora

Quanto ao boxe comum do sanitário acessível, o vão da porta possui 80 cm, entretanto, do vão da porta até a bacia sanitária há 95 cm, não se respeitando a faixa livre de 60 cm além do vão, observa-se na figura 42. Além disso, a porta não abre para fora.

Figura 42 – Box comum



Fonte: produzido pela autora

O boxe não é acessível à pessoa que utiliza cadeira de rodas, visto que possui uma faixa de 95 cm até a bacia sanitária e 107 de largura, não sendo possível a manobra da cadeira de rodas em giro de 360°. A bacia sanitária é adaptada à pessoa com deficiência, conforme se vê pela figura 42 e 43, não há, contudo, barras de apoio em nenhum dos banheiros acessíveis e o porta papel higiênico está há uma altura de 86 cm do piso, altura superior a 55 cm.

Figura 43 – Bacia sanitária



Fonte: produzido pela autora

4.2.5 Registro fotográfico

Os registros fotográficos objetivaram especificar os espaços internos e externos da escola, analisando se eles atendem ou não as leis e regras técnicas que dispõe sobre a acessibilidade espacial, assim como o seu mobiliário e equipamentos. Ora, as imagens reais da instituição conferem fidedignidade à análise.

4.2.6 Entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo

Se realizaram entrevistas com a diretora da instituição de ensino e com uma professora. Na data da pesquisa não estavam matriculados nenhum aluno com a deficiência objeto da pesquisa, razão pelo qual não foi possível realizar entrevistas com os alunos deficientes motores e com seus respectivos responsáveis legais.

Uma entrevista ocorreu de forma presencial, com aplicação de roteiro semi-estruturado onde se questionou sobre a sua vivência cotidiana na escola, sobre a percepção da acessibilidade, de projetos inclusivos do aluno deficiente motor e sobre as perspectivas de políticas públicas de acessibilidade, conforme APÊNDICE A e B.

Ademais, as entrevistas aqui vislumbradas buscam obter informações de caráter qualitativo, que consoante às disposições de Minayo (2001, p. 7), em uma abordagem que não pode ser quantificada, abrangendo o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes dos entrevistados sobre a dinâmica social da pessoa com deficiência, nas esferas privada e pública.

A entrevista se deu em forma de diálogo, de forma que as perguntas foram entrelaçadas com uma conversa dinâmica. Com a entrevistada número 1, foram aplicadas as perguntas previstas no Apêndice A, sendo questionada se existia alguma dificuldade de acesso a pessoa com deficiência, afirmando que não, que os espaços da escola são amplos e permitem a passagem de pessoas com cadeiras de rodas, existindo também banheiros acessíveis, assim como nunca tinha recebido nenhuma reclamação de alunos deficientes.

Segundo a entrevistada número 1, há um núcleo de atendimento especializado a pessoa com deficiência e que estes alunos o frequentam no contraturno de aula. Quando questionada sobre projetos escolares voltados a pessoa com deficiência, ela afirma ainda que a escola recebe periodicamente visitas de profissionais da saúde que abordam temas relacionados à pessoa com deficiência, tais como palestras, consultas e projetos em nível de rede. Nada se referiu a projetos próprios da escola.

Quando indagada se tinha conhecimento do programa escola acessível, ela afirma não ter muito conhecimento, mas que havia sido contatada de recursos que viriam para a escola, mas seriam direcionados ao núcleo especializado citado anteriormente. Mas, que não tinha controle sobre os recursos e que achava que seria o mesmo programa.

A entrevistada ainda afirma que deveria ter um espaço na escola para o atendimento de pessoas com deficiência, pois, segundo ela, o atendimento realizado no núcleo especializado poderia ser feito na própria escola, tendo com isso, um melhor acompanhamento pela gestão escolar.

A entrevistada de número 2 respondeu aos questionamentos do Apêndice B e afirmou que já vivenciou situações constrangedoras, que advém da parte pedagógica e da falta de equipamentos na escola para manuseio dos alunos. Segundo ela, são poucas as ações voltadas a esse público e os locais com precisam de adaptações necessárias.

Elenca ainda que a falta de acessibilidade atrapalha no desenvolvimento, que sente ausência de profissionais especializados, principalmente em relação à deficiência mental. De acordo com a entrevistada de número 2, um atendimento especializado na própria escola, com todos os equipamentos poderia melhorar a integração do aluno deficiente, com adaptação em todos os ambientes.

Por último, elenca os projetos e políticas públicas são importantes para garantir experiência e participação dos alunos, devendo ser realizados de forma contínua, por meio de reuniões, formações e no próprio Projeto Político Pedagógico.

É perceptível que as visões das entrevistadas são diametralmente opostas, a gestão afirma que a escola Alpha está apta a receber pessoas com deficiência, ao passo que a professora afirma que mais ações são necessárias e o espaço precisa ser adaptado. Desta forma, percebe-se que existem subjetivismos quanto à análise de acessibilidade, de forma que a concretização do acesso por meio de regras objetivas é essencialmente fundamental.

São essas regras que estabelecem se o espaço é ou não acessível no que diz respeito a sua arquitetura. É nessa premissa que o Poder Público institui tais disposições e subsidia, por meio de programas sociais a adaptação das escolas, vez que muitas delas foram construídas sem o parâmetro de inclusão, porém, a gestão da escola ainda desconhecem tal programa, o que impede de diminuir as barreiras presentes na escola, comprometendo a garantia do direito a educação do aluno deficiente

4.2.7 Parâmetros éticos utilizados

Em observância aos padrões éticos exigidos, empregaram-se as disposições da Resolução CNS/MS Nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Assim, para a realização das entrevistas, se lançou mão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos entrevistados (APÊNDICE D), com a ocultação dos nomes dos entrevistados, vez que os dois são servidores da instituição de ensino. Ressalta-se que se primou pela dignidade humana, com o devido respeito aos participantes e não exposição à situação vexatória ou constrangedora.

Assim, solicitou-se da gestão da escola estudada autorização para a coleta de informações, que ocorreu mediante ofício. A autorização se deu também de forma verbal, permitindo que a visita fosse realizada pela pesquisadora, com a consequente obtenção de registros fotográficos e aferições que serviram de fundamento para o estudo.

5 DISCUSSÕES A RESPEITO DA ACESSIBILIDADE ESPACIAL OU ARQUITETÔNICA E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE - MA

A escola Alpha atende em parte as regras de acessibilidade, haja vista observar parcialmente as determinações técnicas da NBR 9050 (ABNT, 2020). Assim, necessita ampliar a sua estrutura com fulcro de possibilitar que os alunos deficientes tenham um ambiente adequado ao desenvolvimento intelectual e social, considerando as particularidades do aluno com deficiência.

Certamente, a acessibilidade espacial ou arquitetônica se consolida quando o ambiente e o mobiliário estão aptos a serem utilizados por todas as pessoas, sem exclusão ou diferenciação discriminatória. De fato, é sabido que a inclusão não se limita às barreiras físicas, mas vai além, adentrando a mentalidade da sociedade e, além disso, ela possui uma vertente democrática, demonstrada pela plena participação da pessoa com deficiência nos espaços, nas metodologias, na comunicação e no corpo social (DUARTE; COHEN, 2004 *apud* GUERREIRO, 2012, p. 09).

Com efeito, o postulado da igualdade material conjectura que todos os sujeitos são iguais, apresentando também, as suas desigualdades (ARISTÓTELES, 1991). Nessa linha, os anseios de todos devem ser atendidos, considerando as realidades específicas, visto que, por exemplo, as crianças, as mulheres e os idosos contam com reivindicações que lhe são próprias. Desta mesma maneira, a pessoa com deficiência também está tutelada.

Nesse mister, no que tange a pessoa com deficiência em idade escolar há uma agravante, pois além de possuir deficiência, estão em fase de desenvolvimento. Na escola Alpha, os alunos têm idade mínima de 06 e máxima de 12 anos, ou seja, são crianças e adolescentes, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Com fulcro nisso, além dos direitos enunciados sobre a vedação ao tratamento discriminatório, acessibilidade e a educação, existem direitos de ordem fundamental quanto à faixa etária dos alunos que estudam na escola Alpha. Esses direitos contam com *status* prioritário no ordenamento jurídico brasileiro, pois a criança e o adolescente têm direito a proteção desde o nascimento, assim como um desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas (BRASIL, 1990). Vê-se, portanto, que há uma enciclopédia de direitos na situação estudada.

Não há como afirmar que há um desenvolvimento sadio, harmonioso e com condições dignas na escola Alpha, visto que é uma instituição com grandes limitações

estruturais, onde as prateleiras da biblioteca são formadas por bancos empilhados, onde um mesmo espaço possui três funções, além de não possuir quadra de esportes própria. Essa limitação, por exemplo, não acomete tão somente as crianças e adolescentes com deficiência, mas todos os alunos sem diferenciação.

É translúcido que para ter um pleno desenvolvimento escolar, o mínimo que se exige de uma escola é uma carteira adequada, um mobiliário básico que possibilita ao estudante acomodação em sala de aula. Aqui não se trata de aspectos metodológicos, pois, muito embora os professores e gestores sejam dedicados, eles precisam de meios físicos para o exercício do seu trabalho, conforme levantado pela professora entrevistada.

Entretanto, não há nenhuma carteira adaptada à pessoa com deficiência na escola Alpha e as cadeiras que lá estão são adequadas tão somente às crianças sem deficiência motora. Por exemplo, como uma criança que utiliza cadeira de rodas pode desempenhar suas atividades sem ter o apoio para utilizar um caderno? Ressalta-se, pois, que na biblioteca não há espaço para a circulação de cadeira de rodas.

Nessa vertente, conforme já expandido neste trabalho, as vitórias das pessoas com deficiência e a superação de obstáculos se deram por mérito próprio e não por ações efetivas do Estado. Verdadeiramente, se um aluno que não tem ao menos uma carteira em sala de aula consegue desenvolver-se, é por mérito próprio, ainda que seu educador seja admirável.

Deveras, alguns itens na escola possuem maior importância para o desenvolvimento do educando, elenca-se, com isso, que uma carteira e uma biblioteca adequada são de grande relevância para a educação do aluno. A carteira porque é o local onde o aluno passa a maior parte do tempo escolar, nela realizando suas atividades intelectuais e a biblioteca, porque é o local de leitura, espaço de desenvolvimento imaginativo, lúdico e cognitivo. Não há como eximir o Estado de tamanha negligência para com o direito à educação.

Aliás, o fato da escola Alpha ter um espaço que serve a três funções – auditório, refeitório e pátio- revela que essa limitação alcança tanto o público em geral, quanto o deficiente. De fato, não há espaço adequado a nenhum deles, ante aos improvisos encontrados na realidade. Assim, não há reservas de lugares a pessoa com deficiência, pois o auditório só é formado quando há evento, o pátio não conta com piso adequado que permite a recriação e o refeitório também é improvisado.

Recorda-se que dois dos princípios encartados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a garantia de um padrão de qualidade e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Se não há acessibilidade no prédio escolar e há esta

exigência em diplomas normativos nacionais e internacionais, além de desrespeito as normas jurídicas e administrativas, há violação aos próprios princípios que fundamentam o ordenamento jurídico, tendo por consequência um efeito contrário ao que se espera da educação, que pode insurgir, inclusive, na evasão escolar de alunos com deficiência.

Nesse contexto, verifica-se que na escola Alpha há obstáculos desde a chegada do aluno a escola, vez que não há um rebaixamento de calçada adequado à cadeira de rodas, os corrimãos não apresentam extremidades arredondas evitando ferimentos aos alunos e nos portões de entrada não há uma campainha ou interfone, por exemplo. A escola deve propiciar ao aluno – e não somente aos deficientes – condições de acesso, todavia, esses itens tratam dessa acessibilidade em sentido amplo e com a sua ausência há óbices à própria aproximação do aluno ao prédio escolar, indo contra o seu princípio da igualdade de condições de acesso prevista na LDB (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo entendimento, se deve garantir a igualdade de condições para a permanência na escola e isso é desrespeitado na escola Alpha quando na recepção é impossível ao aluno com cadeira de rodas acessar o bebedouro, vez que há espaço inferior ao permitido entre as mesas, o que poderia ser acessado com facilidade pelo aluno sem cadeira de rodas. Logo, se ele desejasse utilizar o bebedouro, deveria se deslocar para o está no pátio e isso, em um contexto coletivo, gera transtornos a este aluno, de modo que se conclui que não existe, por tanto, igualdade de condições.

Essa inexistência de igualdade de condições também é facilmente percebida quando o balcão de alimentos da escola Alpha possui altura superior ao exigido, não permitindo a visualização e o alcance, gerando novamente constrangimentos ao aluno deficiente motor ao receber alimentos, pois será necessário um movimento de entrega sempre diferente para ele, ao passo que para os outros alunos haveria um padrão.

Outro espaço em que há essa diferenciação são os sanitários, pois não há no boxe um espaço para a manobra da cadeira de rodas, muito menos se encontram barras de apoio, de forma que se exige um auxílio de terceiro para que o aluno deficiente possa utilizar o banheiro, assim como no lavatório as torneiras não são em formato de alavancas.

Nesse caso, existe, além da ausência de condições de permanência na escola, visto que as necessidades fisiológicas possuem um grau de prioridade, a violação a autonomia, pois a acessibilidade pressupõe a independência da pessoa com deficiência, de forma que ela possa acessar e utilizar os espaços sozinha e com segurança. Quando se percebe a ausência desses itens, conclui-se que o aluno sempre precisará de alguém para auxiliá-lo e ele pode até

conseguir realizar essas atividades sozinho, por mérito próprio, mas, estaria se delegando a ele uma responsabilidade que cabe ao Estado de fornecer um espaço e mobiliário adequado.

Depreende-se que são os pequenos detalhes que, em conjunto, retratam se existe acessibilidade ou não, e com isso, se há violação a garantia do direito a educação. A pessoa sem deficiência pode concluir que esses são detalhes muito pequenos, entretanto, o contexto é outro e a própria NBR 9050 é específica e bem detalhada. Por isso, para a pessoa com deficiência pequenos centímetros fazem grandes diferenças, ainda mais vindo de um cenário de preconceito, discriminação a que eles estão sujeitos, com um agravante do aluno ser criança ou adolescente e estar em idade escolar.

Assim, se a LDB afirma que a escola deve garantir igualdade de condições e existem outras diversas leis, tal como o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata sobre o direito de acessibilidade, o que se espera é o cumprimento desses comandos imperativos. Por isso, existem programas de adequação dos espaços escolares as necessidades da pessoa com deficiência.

Porém, ainda que existam políticas públicas efetivadas por meio de programas que forneçam subsídios financeiros com a finalidade de adequar a acessibilidade espacial das escolas, como é o caso do Programa Escola Acessível, ainda é algo distante da realidade, pois segundo evidenciado, a direção da escola Alpha não tinha conhecimento do referido programa. Se havia o desconhecimento, tampouco foi utilizado.

É evidente que a concretização da acessibilidade reverbera no direito a educação - em todas as suas modalidades- mas em específico a arquitetônica ou espacial há o estabelecimento de uma relação de interdependência. Essa relação de interdependência culmina em efeitos consequenciais, de forma que violando a acessibilidade, viola-se, por ilação, a garantia do direito a educação.

Evoca-se os ensinamentos de Joaquim (2009, p. 36 *apud* MATOS E CHAVES, 2014, p.4):

Educação é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo **a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas.**

Outrossim, a educação é compreendida como esse processo de capacitação, de forma que para cumprir seu objetivo deve atender as realidades de cada aluno, assim compreendidas também as suas necessidades. Se as necessidades do aluno deficiente não são

atendidas, há uma barreira no seu processo educacional e, por conseguinte, no seu direito a educação digna.

Em verdade, Matos e Chaves (2014) já afirmavam que existe um anseio social de que a educação seja de qualidade, digna e efetiva, ou seja, que o direito a educação seja efetivado, garantido. Tal anseio foi evidenciado por Piaget, quando leciona que “este é o direito, que tem o indivíduo de desenvolver-se normalmente, em função das possibilidades de que dispõe e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis” (PIAGET, 1978 *apud* JOAQUIM, 2009, p. 36-37).

Condizente a isso, é obrigação da sociedade e do Estado tornar as possibilidades de realização do direito a educação efetivas e úteis. Justamente por isso, a verificação da acessibilidade na escola deve ser contínua e com caráter fiscalizatório, vez que a sociedade vem de um contexto de despreocupação com os direitos da pessoa com deficiência, que tão somente na última década tem sido conferida a relevância merecida, vez que o Estatuto da Pessoa com Deficiência data do ano de 2015.

Tendo em vista a relação de interdependência entre o direito de acessibilidade e educação, não faz sentido alçar o direito a educação a um nível tão alto e conferir a acessibilidade certa “acessoriedade”. Quando se trata de aluno com deficiência, ambos precisam ser garantidos de forma conjunta, pois não há como desvincular. Só há garantia do direito a educação ao aluno deficiente com a plena acessibilidade escolar.

Ademais, a acessibilidade, muito embora seja complexa quanto as suas disposições técnicas, precisa ser atendida de forma integral. O atendimento parcial da acessibilidade não é efetivo, os direitos precisam ser fornecidos ao indivíduo de forma plena, não existem violações parciais de direitos, logo a acessibilidade deve ser completa.

Dessa maneira, enfatiza-se a que a acessibilidade e educação são de responsabilidade de todos, da sociedade civil e do Poder Público, ou seja, a incumbência de concretizar as regras de acessibilidade preestabelecidas é de ambos. Porém, é inegável que o Estado possui a obrigatoriedade de agir ativamente na prestação de direitos sociais, tal como o direito a educação (BRASIL, 1988). Logo, não há espaço para omissões estatais nos direitos sociais, o Estado deve agir ativamente na prestação plena desses direitos.

Por último, retoma-se a ideia de que a escola - com seu alto grau de relevância social – deve subsidiar o bom desenvolvimento do educando com deficiência, de forma que a acessibilidade na escola se mostra garantidora do direito a educação, conforme já analisado neste trabalho. Para tanto, o Estado e a sociedade civil devem agir ativamente, pois não basta que a acessibilidade seja garantida em parte, haja vista que direitos não podem ser garantidos

em parcelas. Por isso, não há garantia do direito a educação sem a acessibilidade espacial ou arquitetônica na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que os direitos sejam direitos, não bastam que eles estejam dispostos em extensos diplomas normativos, é preciso que o Estado crie mecanismos para a sua tutela e garantia, ou caso contrário, serão tão somente alegações utópicas. Os direitos da pessoa com deficiência foram reconhecidos depois de um longo processo histórico e social, consoante se analisou durante todo este estudo, e, ainda sim, mesmo que tenham natureza jurídica de direito fundamental, percebe-se que ainda não são atendidos em sua plenitude.

Outrossim, o direito de acessibilidade permite que a pessoa com deficiência se coloque em sociedade em iguais condições dos demais sujeitos, usufruindo com qualidade de outros direitos com ele relacionados. Nessa senda, entende-se que se estabelece para com o direito à educação uma relação de interdependência, pois se não há acessibilidade em uma escola, há menos uma garantia ao direito à educação.

O estudo proposto visava identificar se a escola Alpha atendia as regras estabelecidas pela ABNT para a acessibilidade escolar, pois menos de 50% das escolas da mesma categoria não cumpriam estas determinações legais, de modo que se partia da hipótese de que a referida escola não era acessível. Logo, não sendo acessível, o direito a educação fica fragilizado.

Os métodos se mostraram eficazes a aferição de acessibilidade, permitindo a colheita de informações de forma setorizada e democrática, ante a utilização de termos usuais e que não comportem a compreensão dos resultados. Entretanto, a pesquisa seria mais fidedigna se houvessem alunos matriculados com deficiência motora, visto que a sua visão, embora subjetiva, retrata o modo como se sentem na escola. Ressalta-se que o método de aferição da acessibilidade utilizado era objetivo.

Com a colheita de dados e informações no prédio escolar, verificou-se que a escola atende em parte as determinações de superação das barreiras. Assim, muito ainda há de ser adequado, pois alguns itens são de suma importância ao desenvolvimento do educando com deficiência e não estão presentes na escola, tal como uma carteira adequada à cadeira de rodas.

Foi constatado que o espaço escolar estudado ainda é inadequado a todos os alunos e não somente ao público que possui deficiência motora, uma vez que um mesmo espaço é utilizado com três funções, há ambientes improvisados, assim como não possui o mínimo que se espera de uma escola com arquitetura adequada a atender a necessidade de

todos os alunos. De fato, é um retrato de uma educação falha, que exige do professor um desdobramento a maior do que deveria ter em condições normais.

Além disso, os programas destinados ao fornecimento de recursos à adequação da escola a acessibilidade são desconhecidos pela gestão da escola, o que remete a sua não utilização, ainda que seja necessário. Desta maneira, as entrevistas evidenciaram visões diversas da acessibilidade, de forma que os parâmetros objetivos quanto a terceiros não deficientes são mais adequados a aferir a acessibilidade.

Foi identificado que há uma vasta quantidade de livros, artigos e periódicos que abordam os direitos da pessoa com deficiência, retrato do resultado bem sucedido do movimento social de concretização dos direitos desse público. Porém, percebe-se que estes estudos ainda utilizam nomenclaturas inadequadas e que reforçam estigmas, como é o caso da utilização do termo “portador de deficiência”.

Nesse diapasão, conclui-se que o primado da acessibilidade tem sido alcançado a passos lentos, iniciado pela instituição de disposições normativas e finalizado no plano de concretização na prática. De fato, a acessibilidade não está adstrita a espaços, ela perpassa a arquitetura do ambiente, trata-se de um ideal a ser alcançado, assim como o direito a educação. A acessibilidade arquitetônica é o primeiro passo para incluir o aluno deficiente dentro da escola, garantindo a sua permanência e utilização dos espaços de forma plena, mas há muito mais a ser feito pela educação, não somente do aluno deficiente, mas para todos os alunos usuários da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN Maria LT, Elizabeth B Pinto, Maria IG Ghirardi, Ida Lichtig, Elcie FS Masini e Luiz Pasqualin. Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública**, 34 (1): 97-103, 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em 19 out. 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília, 2005.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Constitucional das Pessoas com Deficiência**. 4^a Ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 2011. Disponível em:

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:2003;000671097>.

Acesso em 12 nov. 2021.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991. Disponível em:

<https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/%C3%89tica-a-Nic%C3%B4maco.pdf>.

Acesso em: 01 maio 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 4 ed. Rio de Janeiro, 2020.

BATTISTI, C. M. Inclusão: História e Legislação. **Ágora Revista Eletrônica**. Cerro Grande: 2007, p. 131 a 134. Disponível:

http://www.ceedo.com.br/agora/agora4/inclusaohistoriaelegislacao_CleusaMolinariBattisti.pdf. Acesso em 19 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF, 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%B4blico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 out. de 2021.

BRASIL. **Lei N° 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em 15 out. de 2021.

BRASIL. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 19 nov. de 2021.

BRASIL. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília, DF, 2009. Promulga a 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: 01 maio 2021.

BRASIL. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Brasília, DF, 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.ht. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. **Direitos das pessoas com deficiência: cidadania: qualidade ao alcance de todos.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496487/Direito_das_pessoas_com_deficiencia.pdf?sequence=1. Acesso em 15 out. 2021.

BUCHALLA, Cassia Maria; FARIAS, Norma. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev Bras Epidemiol.** São Paulo, 2005, 8(2), 187-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 out. 2021.

CAMARGO, Leticia FERRETO; SOFFA, Marilice Mugnaini; MARKOWICZ, Daniel. Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Paraná. **Anais eletrônicos EDUCERE.** Paraná: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23527_11750.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

CARVALHO, Fábio. **Sistemas de Gestão Integrada e Cultura Organizacional.** São Paulo, Brasil, 2016. Disponível em: <http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/2016/04/exclusao-x-segregacao-x-integracao-x.html>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Sinopse do censo demográfico de 2010.** IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 01 maio 2021.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves; MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. **A educação como direito fundamental: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e a crise nos cursos de direito.** Revista da Faculdade de Direito da UFG, Goiás,

v. 38, n. 1, jan. / jun. 2014. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/revfd/article/download/16338/18264>. Acesso em 01 maio 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019**. Editora Moderna LTDA: São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

CORREA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2ª Edição Reformulada. Editora Moderna: São Paulo, 2004.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: **Conhecendo mais, incluindo melhor: tipos de deficiência física**. São Paulo: Inclutopia, 15 out. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br/l/deficiencia-fisica-e-inclusao-escolar-conhecendo-mais-incluindo-melhor/>. Acesso em: 15 nov. 2021

DELEVATTI, Alex Faturi. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, 2006. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Alex%20Faturi%20Delevatti.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

DIAS, Edmilson Queiroz. **Acessibilidade espacial e inclusão em Escolas Municipais de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138026/dias_eq_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 nov. 2021.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Desktop/TCC/manual_escolas_-_deficientes.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2021.

FEITOSA, Ana Vlândia Martins. **A relação dialógica entre a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência e o regime jurídico das incapacidades: uma aplicação aos adultos com síndrome de Down**. 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_301e41f04c669ca087e0e4dce5e3c6db. Acesso em 15 out. 2021.

FERNANDES, Fernanda Holanda. **Os mecanismos de efetivação da convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro**, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_301e41f04c669ca087e0e4dce5e3c6db. Acesso em 15 out. 2021.

FREITAS, André Vicente Leite de; DINIZ, Fernanda Paula; RIBEIRO, Thiago Helton Miranda. **Direitos das pessoas com Deficiência: Estudos em Homenagem ao Professor**

Daniel Augusto Reis. Pará de Minas, MG: Virtual Books. Editora, Publicação de 2018. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Direitos-das-pessoas-com-Defici%C3%Aancia-Estudos-em-Homenagem-ao-Professor-Daniel-Augusto-Reis.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 15 out. 2021.

GIDI, Antonio. **A dimensão política do Direito de Ação. Coisa Julgada e Litispendência em ações coletivas.** São Paulo: Saraiva, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOTTI, Alessandra. **Inclusão na educação: quais os desafios para realmente atender as pessoas com deficiência.** Revista Nova Escola, 03 de setembro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18275/inclusao-na-educacao-quais-os-desafios-pararealmente-atender-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoa com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta.** Ed. Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/PESSOAS-COM-DEFICI%C3%AANCIA-E-O-DIREITO-AO-CONCURSO-P%C3%AABLICO-MARIA-APARECIDA-GUGEL-20161.pdf>. Acesso em 14 nov. 2021

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Vargem Grande.** 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6228740>. Acesso em: 01 maio 2021.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro –história, teoria e prática.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LIMEIRA, Carolline Septimio. **ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014.** . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5646/1/Dissertacao_AcessibilidadeFisicaInclusao.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em 15 out. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt>. Acesso em 15 out. 2021.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Fernanda Darc. **Educação Inclusiva em um Município do Interior Goiano: análise de um percurso**. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em:
<http://bdtd.ufj.edu.br:8080/bitstream/tede/9395/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fabiana%20Darc%20Miranda%20-%202019.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_subm_enu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

MONTEIRO, Joana Raquel Correia dos Santos. **O Contributo do Desporto Adaptado para a Integração Social da Pessoa com Deficiência Motora**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/169>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NISHIYAMA, Adolfo Mamoru; TEIXEIRA, Carla Noura. **A evolução histórica da proteção das pessoas com deficiência nas Constituições brasileiras: os instrumentos normativos atuais para a sua efetivação**. Revista de Direito Privado, São Paulo, v. 17, n. 68, ago. 2016.

NOGUEIRA, Geraldo. Propósito. In: RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Versão comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em:
<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesos em 15 out. 2021.

PIMENTEL, Mariana Couto; PIMENTEL, Suzana Couto. **Acessibilidade como um direito fundamental: uma análise à luz das leis federais brasileira**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM. Rio Grande do Sul: Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1981369427961>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PIOVESAN, Flavia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Coord.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 37-38.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM GRANDE. **O Município**. [ca.2018]. Disponível em: <https://www.vargemgrande.ma.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 01 maio 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica. 20 Anos de Constitucionalismo Democrático – E Agora?**. Porto Alegre-Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAu>

dienciaPublicaSaude/anexo/artigo_Ingo_DF_sociais_PETROPOLIS_final_01_09_08.pdf . Acesso em: 27 mar. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. In: Inclusão - **Revista da Educação Especial** – out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em 15 out. 2021.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na historia do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

MATOS, Andityas Soares de Moura Costa; CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e a crise nos cursos de Direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, [S. l.], v. 38, n. 01, p. 142–174, 2014. DOI: 10.5216/rfd.v38i01.16338. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/16338>. Acesso em 15 out. 2021.

SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6028/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_DaniloSouza_PPGE.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Portal Univap**. [ca.2020]. Disponível em: https://www.univap.br/ipd/docs/termo_de_consentimento.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de pesquisa realizado com a gestão escolar

Entrevistado (a): _____

- 1) HÁ ALGUMA DIFICULDADE DE ACESSO A PESSOA COM DEFICIENCIA MOTORA?

- 2) HÁ RECLAMAÇÕES DE PAIS E ALUNOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO PRÉDIO ESCOLAR?

- 3) HÁ PROJETOS ESCOLARES COM TEMAS RELACIONADOS À INCLUSÃO DE PESSOAS DESSE GRUPO?

- 4) COMO A GESTÃO ESCOLAR PODE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIENCIA MOTORA?

APÊNDICE B - Roteiro de pesquisa realizado com professora da escola

Entrevistado (a): _____

1) JÁ VIVENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO VEXATÓRIA OU CONSTRANGEDORA ADVINDA DA FALTA DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA?

2) ACREDITA QUE A FALTA DE ACESSIBILIDADE ATRAPALHA O DESEMPENHO EDUCACIONAL DO EDUCANDO?

3) QUAL MEDIDA QUE, EM SUA OPINIÃO, PODERIA MELHORAR A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA?

4) SENTE FALTA DE PROJETOS E/OU POLITICAS PÚBLICAS QUE TRATEM DESSE TEMA?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente a monografia intitulado “O DIREITO DE ACESSIBILIDADE COMO GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem Grande - MA” desenvolvida por **Camila Vieira do Nascimento**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora mestra **Alyne Mendes Caldas**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é Retratar se há acessibilidade nas edificações das escolas de educação básica do Município de Vargem Grande – MA como forma de efetivação do direito fundamental à educação.

Fui também esclarecido (a) de que os usos 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. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada ou coleta de informações [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização].

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Resolução CNS/MS N° 510, de 07 de abril de 2016.

Vargem Grande, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial da rua em frente à escola e do portão de entrada à porta de entrada

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Rua em frente à escola e do portão de entrada à porta de entrada	Percurso até a escola – faixa de pedestre	-	X		
	Percurso até a escola – sinalização da faixa de pedestre	6.12.8 da NBR	X		
	Percurso até a escola – semáforo	8.2.2 da NBR		X	
	Calçada em frente à escola – pavimentação	6.7.1 da NBR	X		
	Calçada em frente à escola – rebaixamento de calçada	6.7 da NBR		X	
	Calçada em frente à escola – ausência de degraus e ondulações	6.7.1 da NBR		X	
	Paradas de ônibus	8.2.1.3 da NBR			X
	Estacionamento na rua	6.14 da NBR			X
	Caminho até a porta de entrada – presença de rampas na presença de degraus	6.6 da NBR	X		
	Caminho até a porta de entrada – interfone com altura adequada	4.6.7 e 4.6.9 da NBR			X
	Estacionamento até a porta de entrada	6.14.1.2 da NBR			X
	Estacionamento da escola	6.14.1.2 da NBR		X	

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE E – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial da recepção e salas de atendimento

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Recepção e sala de atendimento	Área de espera e balcão de atendimento – facilmente identificável	4.8 da NBR	X		
	Área de espera e balcão de atendimento – porta de entrada	9.2.1.2 da NBR	X		
	Área de espera e balcão de atendimento – balcão que permite aproximação	4.3.4 da NBR	X		
	Área de espera e balcão de atendimento – mobiliário	4.3.4 da NBR		X	
	Telefones públicos	4.2 da NBR			X

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE F – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial dos corredores

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Corredores	Adequação métrica – extensão do corredor	6.11.1 da NBR 9050	X		
	Presença de obstáculos	3.1.7 da NBR	X		
	Piso nivelado e regular	6.1.4 da NBR 9050	X		
	Piso antiderrapante	6.1.4 da NBR 9050		X	
	Placas indicativas	5.5.1.2 da NBR 9050		X	
	Maçanetas das portas - altura	6.11.2.6 da NBR	X		
	Maçanetas das portas – formato	6.11.2.6 da NBR		X	
	Desnível entre portas e corredores	6.3.4.1 da NBR	X		
	Bebedouros	8.5.1.3 da NBR	X		

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE G – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial das escadas e rampas

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Escadas e rampas	Escadas	6.3.2 da NBR		X	
	Rampas – presença	6.3.4 da NBR	X		
	Rampas – piso regular	6.3.2 da NBR	X		
	Rampas – piso antiderrapante	6.3.2 da NBR	X		
	Corrimão – dois lados	6.9.3.2 da NBR	X		
	Corrimão – altura	6.9.3.2 da NBR		X	
	Corrimão – contínuo	6.9.3.2 da NBR	X		
	Corrimão – pontas arredondadas	6.9.3.2 da NBR		X	

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE H – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial das salas de aula

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Salas de aula	Carteiras	9.3.1.3 – da NBR			X
	Mesas	9.3.1.3 – da NBR			X
	Estante – alcance	4.8.2 da NBR	X		
	Armário – alcance	4.8.2 da NBR	X		
	Lousas e o quadro-negro – altura	10.15.7 da NBR		X	
	Lousas e o quadro-negro – área de aproximação	10.15.7 da NBR	X		
	Corredores entre fileiras	4.3.1 da NBR		X	

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE I – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial da biblioteca

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Biblioteca	Balcão de empréstimo	4.3.1 da NBR			X
	Circulação dentro da biblioteca – espaço entre a estante e a mesa	4.3.4 e 10.16.4 da NBR		X	
	Circulação dentro da biblioteca – 5% mesas livres	10.16.2 da NBR		X	
	Presença de obstáculos	10.16.2 da NBR		X	
	Porta da sala de leitura	6.11.2.1 da NBR	X		
	Carteiras e mesas para leitura	9.3.1.3 da NBR		X	
	Nichos de livros da sala de leitura	4.2 da NBR	X		
	Estante da sala de leitura	10.16.4 da NBR	X		

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE J – Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial do auditório, refeitório e pátio

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Auditório, refeitório e pátio	Espaço reservado no auditório à pessoa com cadeira de rodas e acompanhante	10.3.1 e 10.3.4.1 da NBR		X	
	Assentos reservados próximos aos corredores	10.3.2.1 da NBR			X
	Assentos reservados indicados por placas	10.3.1 da NBR			X
	Acesso a palcos e ausência de desnível	10.3.2.1 da NBR			X
	Espaço entre fileiras no auditório	4.3.1 da NBR	X		
	Mesas de refeitório	4.6.3 da NBR	X		
	Carteiras e mesas adaptadas	8.7.2 da NBR			X
	Balcão de alimentos	9.2.1.4 da NBR		X	
	Espaço de manobra e circulação	4.3.4 da NBR	X		
	Pátio interno- piso antiderrapante	6.7.1 e 6.3.2 da NBR		X	
	Piso regular e sem degraus	6.7.1 e 6.3.2 da NBR	X		

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).

APÊNDICE L - Quadro dos parâmetros de aferição da acessibilidade espacial dos sanitários

Ambiente	Item	Norma	Avaliação		
			Acessível	Não acessível	N/A
Sanitários	Sanitários reservados a pessoa com deficiência	7.4.3 da NBR	X		
	Corredor de acesso aos sanitários	7.3.1 e 5.3.5.3 da NBR	X		
	Portas com vão acessível	6.11.2.1 da NBR	X		
	Ausência de desníveis entre os sanitários e área de circulação e manobra	6.3.2 e 4.3.4 da NBR	X		
	Lavatórios - altura	7.5 da NBR	X		
	Torneira em formato alavanca	7.8.2 da NBR		X	
	Acessórios de banheiros	7.11 da NBR			X
	Box comuns	7.10.1 da NBR		X	
	Porta com abertura para fora	7.10.1 da NBR		X	
	Vão de abertura e faixa de 60 cm	7.5 da NBR		X	
	Vão de abertura e espaço para manobra com cadeira de rodas	7.5 da NBR		X	
	Bacia sanitária	7.7.2.1 da NBR	X		
	Barra de apoio	7.10.2 da NBR		X	
	Papeleira embutida	7.11.2 da NBR		X	

Adaptado de Dischinger; Ely e Borges (2009).